

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Doctorat en éducation (Cohorte Sherange)

L'agir professionnel des enseignants dans la gestion des difficultés “ordinaires”
d'apprentissage au primaire : analyse d'un cas dans une perspective historico-culturelle

Par

Marc Lamouric

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

En vue de l'obtention du grade de

Philosophiæ Doctor (Ph.D.)

Juin 2016

© Marc Lamouric, 2016

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Doctorat en éducation (Cohorte Sherange)

L'agir professionnel des enseignants dans la gestion des difficultés "ordinaires"
d'apprentissage au primaire : analyse d'un cas dans une perspective historico-culturelle

Par

Marc Lamouric

Cette thèse a été évaluée par un jury composé de :

Michèle Venet	Directrice de recherche
Jean-Pierre Gaté	Codirecteur de recherche
Marie-France Morin	Examineur interne
Adolphe Adihou	Examineur interne
Bertrand Bergier	Examineur externe

SOMMAIRE

Cette étude porte sur l’agir professionnel d’enseignants¹ dans la gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage, notamment à travers les gestes professionnels qu’ils peuvent mobiliser pour aider les élèves à les surmonter.

En France, les difficultés rencontrées par les élèves sont au cœur des préoccupations de l’institution scolaire. De fait, plusieurs études mettent l’accent sur une performance éducative insatisfaisante (Gouvernement de France 2007, 2010*c*, 2010*d*, 2011*a*, 2011*c*, 2013*a*). Même si le système fonctionne plutôt bien pour la moitié des élèves qu’il accueille, il peine à prendre en compte les élèves qui réussissent le moins (Gouvernement de France, 2007, 2011*c*, 2013*a*). De plus, cette situation semble s’être fortement dégradée ces dernières années (Gouvernement de France, 2011*c*, 2013*a*). Les dispositifs mis en œuvre sont diversifiés et nombreux, mais la politique d’aide actuelle ne semble pas constituer une réponse entièrement satisfaisante face aux défis lancés par cette question. La prédominance des interprétations médicales ou relevant de la psychologie clinique, la banalisation de la médication de l’échec scolaire (Amigues, 2005 ; Benoit, 2005 ; Courteix, 2004 ; Morel, 2014 ; Roiné, 2014) ont non seulement des répercussions sur l’interprétation des difficultés éprouvées par les élèves, mais également sur les moyens offerts pour accompagner les élèves les plus fragiles (Roiné, 2014). Les pratiques pédagogiques et les dispositifs fondés sur des approches curatives ou rémédiatrices, et dont l’objectif consiste à intervenir sur la cognition des élèves, sont privilégiés (Roiné, 2014). Pourtant, plusieurs études (Amigues, 2005 ; Carlo Bocchi, 2014 ; Marlot et Toullec-Théry, 2011, 2012, 2013, 2014) et rapports gouvernementaux (Attali et Bressoux, 2002 ; Gouvernement de France, 2010, 2015 ; Thélot, 2004) mettent en avant les effets limités, voire controversés des pratiques d’aides actuelles en milieu ordinaire. De fait, les difficultés éprouvées par certains élèves peuvent directement être liées aux savoirs ou aux situations spécifiques d’enseignement (Gouvernement de France, 2002 ; Roiné, 2014). Elles requièrent alors « des réponses dans

¹ La présente thèse utilise le genre masculin dans le seul but d’alléger la lecture. Son usage n'est pas discriminatoire.

l'action pédagogique conduite par l'enseignant dans sa classe » (Gouvernement de France, 2002, 2014). Cependant, dans les analyses actuelles sur la difficulté scolaire, ce paradigme semble manquer (Roiné, 2014).

La présente recherche vise à explorer une vision alternative qui s'efforce de déplacer le centre de gravité de l'interprétation des difficultés d'apprentissage vers la sphère pédagogique et didactique tout en œuvrant à la définition d'un agir spécifique dans le cadre de la classe. Au sein de cette approche, qui se veut psychopédagogique (Benoît, 2005), les difficultés d'apprentissage sont considérées comme normales et inhérentes à l'apprentissage, ce qui met l'agir enseignant au centre des solutions à envisager.

Ainsi, en cherchant à documenter la manière dont ce type de difficultés peut être pris en compte dans le cadre même de la classe, nous avons défini la notion de difficultés "ordinaires" d'apprentissage et mobilisé le concept d'agir professionnel (Jorro, 2004, 2006a ; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010). Ce dernier s'articule autour de quatre gestes professionnels (les gestes langagiers, les gestes de mise en scène des savoirs, les gestes éthiques et les gestes d'ajustement dans la situation) et nous a d'ailleurs ouvert la voie sur le plan méthodologique. En outre, nous avons souhaité recourir à la théorie historico-culturelle en nous basant sur l'un de ses concepts les plus connus : la zone de développement le plus proche. Ce cadre théorique nous a fourni des clefs de compréhension pertinentes pour faire le pont entre les apprentissages scolaires et le développement psychique de l'enfant. Ainsi, nous nous sommes doté d'assises conceptuelles appropriées à la description et à la compréhension des gestes professionnels susceptibles de soutenir les élèves de la fin du primaire (cycle 3) à surmonter les difficultés "ordinaires" d'apprentissage qu'ils peuvent éprouver lors d'une situation d'enseignement-apprentissage.

Sur le plan méthodologique, nous avons conduit une étude de cas qui se situe du côté des recherches dites qualitatives-interprétatives (Savoie-Zajc, 2011). La collecte des données s'est déroulée dans une classe de CM1-CM2 de 26 élèves et a consisté en deux entretiens et l'observation d'une séance d'enseignement-apprentissage en mathématiques.

Nous avons conçu une grille conceptuelle visant à décrire l’agir professionnel de l’enseignant en situation de classe à partir des travaux de Jorro (2004, 2006*a*), de Jorro et Crocé-Spinelli (2010) et de Pianta, La Paro et Hamre (2008). Les indicateurs retenus nous ont d’ailleurs permis de décrire dans son grain le plus fin et de comprendre l’activité d’enseignement autour de la gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage.

Cette étude apporte une réponse concrète à notre questionnement, la situant dans l’action pédagogique conduite par une enseignante dans sa classe. Elle tend à montrer qu’un agir professionnel peut détenir tout le potentiel nécessaire au développement d’une approche psychopédagogique visant à intervenir dans la gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage. De fait, nous avons pu observer une enseignante qui agit dans l’instant présent, au moment où les difficultés se présentent et qui ne reporte pas leur gestion sur des temps périphériques à la classe. Sa sensibilité à l’égard des élèves qu’elle sait les plus fragiles, sa vigilance accrue vis-à-vis de leurs productions lui permettent de mobiliser une large palette de gestes professionnels entièrement voués à la gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage.

L’originalité de cette recherche réside dans sa capacité à apporter un regard neuf dans les analyses actuelles sur les difficultés d’apprentissage. Elle se démarque des approches dites “pathologisantes”, dans la mesure, notamment, où elle s’appuie sur la théorie historico-culturelle et sur les concepts que nous lui avons empruntés.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	25
PREMIER CHAPITRE : PROBLÉMATIQUE	28
1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	28
1.1 Un socle commun de compétences et de connaissances pour tous	28
1.2 Les acquis des élèves en France : un bilan insatisfaisant	29
1.3 La difficulté scolaire au primaire : des chiffres et des constats préoccupants	31
1.4 Un coût largement méconnu	31
1.5 La difficulté scolaire dans les textes officiels : une notion imprécise et une absence de définition	32
1.6 Les lignes directrices en matière de prise en compte des difficultés scolaires	33
1.7 La réponse institutionnelle : une pléthore de dispositifs	35
1.7.1 Les principes de mise en œuvre	35
1.7.2 L'ensemble des dispositifs d'aide à l'école primaire	36
1.7.3 Les principes de l'accompagnement pédagogique	39
1.7.4 Les moyens de prise en compte de la difficulté scolaire	41
1.8 La gestion des difficultés d'apprentissage : quelles compétences, quels gestes professionnels ?	42
2. ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION	45
2.1 Les difficultés scolaires : une notion floue et difficile à définir	45
2.2 Appréhender la difficulté scolaire oui, mais comment ?	48
2.2.1 Deux approches bien distinctes	48
2.2.2 Une question de choix ?	49
2.3 Une approche pathologisante	51
2.4 La banalisation de la médicalisation de l'échec scolaire	52
2.5 Les dispositifs d'aide individualisée : de nombreux obstacles à leur bon fonctionnement	53
2.6 L'externalisation de l'aide : une rupture avec la classe	54
2.7 Les effets limités et controversés des situations d'aide personnalisée	55

3. À LA RECHERCHE DU PARADIGME MANQUANT.....	56
3.1 À la croisée des chemins.....	56
3.2 Les difficultés d'apprentissage : non plus considérées comme un “ à-côté ” pédagogique.....	57
3.3 Une orientation au cœur de l'action pédagogique et didactique.....	58
4. QUESTION DE RECHERCHE.....	60
DEUXIÈME CHAPITRE : CADRE DE RÉFÉRENCE	62
1. LES DIFFICULTÉS “ORDINAIRES” D'APPRENTISSAGE	62
1.1 Élaboration du construit.....	62
1.1.1 Recherche de critères et d'indicateurs	63
1.1.2. Remarques préliminaires	64
1.1.3 Schématisation.....	65
1.2 Exploration du construit	66
1.2.1 Orientation, positionnement épistémologique.....	66
1.2.2 Type de tâche.....	68
1.2.3 Causes, déclenchement : les obstacles et les facteurs influents.....	68
1.2.4 Manifestations et conséquences chez l'élève	73
1.2.5 L'erreur, un outil pour enseigner.....	77
1.2.6 Obstacles, difficulté et erreurs : quels rapports ?.....	79
1.2.7 Agir professionnel	80
1.3 Délimitation du construit	82
1.3.1 Une question de sens	83
1.3.2 Une question de non-persistance dans le temps	84
1.3.3 Une question d'appréciation.....	85
1.3.4 Une question de positionnement quelque peu militant.....	85
1.4 Points saillants	86
2. L'AGIR PROFESSIONNEL	87
2.1 Fondements.....	89
2.2 Traits distinctifs	91
2.3 La matrice de l'agir professionnel	92

2.4	Points saillants	94
3.	LA THÉORIE HISTORICO-CULTURELLE	95
3.1	Des choix qui ont présidé à la délimitation de notre objet de recherche	96
3.2	Une théorie développementale : les apprentissages au service du développement	97
3.3	La zone de développement le plus proche	97
3.4	Des instruments psychologiques au service du développement des fonctions psychiques supérieures	100
3.5	La formation des concepts scientifiques.....	102
3.6	Des procédures spécifiques de communication et de collaboration	104
3.6.1	Nécessité de formes de collaboration spécifiques	104
3.6.2	Esquisse d'un format de collaboration	105
3.7	Points saillants	107
4.	QUESTION SPÉCIFIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	108
4.1	Question spécifique de recherche	108
4.2	Objectifs de recherche	109
	TROISIÈME CHAPITRE : MÉTHODE.....	111
1.	TYPE DE RECHERCHE.....	111
2.	POPULATION ET ÉCHANTILLON : IDENTIFICATION ET CARACTÉRISTIQUES	112
2.1	Population de référence	112
2.2	Vers la constitution de notre échantillon	113
2.3	Recrutement de l'enseignante participante.....	115
2.4	Considérations éthiques	117
3.	INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	118
3.1	Identification et justification.....	118
3.2	Guide d'entrevue préalable.....	121
3.3	Guide d'entrevue postérieure à l'observation.....	122
4.	GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES	123
4.1	Justification de notre démarche	124
4.2	Les gestes langagiers	125
4.3	Les gestes de mise en scène des savoirs	128

4.4	Les gestes d'ajustement de l'action	130
4.5	Les gestes éthiques	132
5.	ANALYSE DES DONNÉES	134
5.1	Méthode d'analyse des résultats	134
5.2	Précautions pour assurer la rigueur des résultats	143
5.2.1	La crédibilité	144
5.2.2	La transférabilité	144
5.2.3	La fiabilité	145
5.2.4	La confirmation	145
	QUATRIÈME CHAPITRE : RÉSULTATS	147
1.	DESCRIPTION DU CONTEXTE PROFESSIONNEL DE MORGANE ET DES MODALITÉS DE GESTION DES ÉLÈVES ÉPROUVANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE	147
1.1	Parcours et contexte professionnels	147
1.1.1	Le parcours et la formation de Morgane	147
1.1.2	Les relations avec ses collègues de travail et les parents d'élèves	149
1.2	Gestion des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage	151
1.2.1	Présentation de l'établissement et de la classe de Morgane	151
1.2.2	Moyens mis en œuvre dans l'école	152
1.2.3	Actions favorisées dans la classe	152
1.3	Faits saillants	155
2.	DESCRIPTION DES GESTES PROFESSIONNELS MOBILISÉS PAR MORGANE POUR AIDER LES ÉLÈVES À SURMONTER LES DIFFICULTÉS "ORDINAIRES" D'APPRENTISSAGE	156
2.1	Objectifs et déroulement de la séance observée	156
2.2	Résultats des analyses descriptives	159
2.3	Présentation des quatre gestes selon la grille d'analyse	162
2.3.1	Les gestes langagiers	162
2.3.1.1	Ponctuation de la séance	163
2.3.1.2	Dialogue avec un élève	163
2.3.1.3	Spécificité des gestes langagiers	164
2.3.1.4	Tonalité	165

2.3.1.5	Les gestes langagiers : corporéité de l'enseignant	166
2.3.2	Les gestes de mise en scène des savoirs	166
2.3.3	Les gestes éthiques	167
2.3.4	Les gestes d'ajustement dans la situation	168
2.3.5	Faits saillants	169
2.4	Seconde phase d'analyse des données	171
2.5	La situation-problème	172
2.5.1	Analyse des savoirs en jeu	172
2.5.2	Analyse des procédures mises en œuvre	174
2.6	Présentation des gestes au cours de cinq phases sélectionnées	177
2.6.1	Description des gestes mobilisés au cours de la phase T1	177
2.6.1.1	Description de l'intervention de Morgane	177
2.6.1.2	Synthèse des gestes mobilisés au cours de la phase T1	180
2.6.2	Description des gestes mobilisés au cours de la phase T2	182
2.6.2.1	Description des déplacements de Morgane	182
2.6.2.2	Synthèse des modalités d'intervention	187
2.6.2.3	Synthèse des gestes mobilisés au cours de la phase T2	190
2.6.3	Description des gestes mobilisés au cours de la phase T4	192
2.6.3.1	Découpage de la phase de mise en commun T4	192
2.6.3.2	Dialogue conduit autour de l'affiche K	193
2.6.3.3	Synthèse des gestes mobilisés au cours de la phase T4	196
2.6.4	Description des gestes mobilisés au cours de la phase T5	198
2.6.4.1	Description de l'intervention de Morgane	198
2.6.4.2	Synthèse des gestes mobilisés au cours de la phase T5	200
2.6.5	Description des gestes mobilisés au cours de la phase T11	201
2.6.5.1	Description de l'intervention de Morgane	201
2.6.5.2	Synthèse des gestes mobilisés au cours de la phase T11	206
2.6.6	Faits saillants	207
3.	COMPRÉHENSION DES MODALITÉS DE GESTION DES DIFFICULTÉS "ORDINAIRES" D'APPRENTISSAGE MISES EN ŒUVRE PAR MORGANE	210

3.1	Planification de la séance.....	211
3.2	Analyse réflexive de la séance.....	213
3.3	Sensibilité à l'égard des élèves éprouvant des difficultés	214
3.4	Synthèse des gestes mobilisés selon l'enseignante.....	216
3.5	Faits saillants	217
3.6	Vers un agir professionnel spécifique en direction de la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage.....	219
CINQUIÈME CHAPITRE : DISCUSSION		221
1.	ÉVALUATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	221
1.1	Une enseignante ordinaire, une partition singulière	221
1.2	Une tâche	222
1.2.1	Une situation-problème propice à l'émergence des difficultés d'apprentissage	222
1.2.2	La formation des concepts scientifiques : prise en compte des conceptions antérieures des élèves	224
1.3	Des manifestations ostensibles	226
1.4	Un agir singulier	228
1.4.1	La mobilisation d'une large palette de gestes.....	228
1.4.2	Une posture d'accompagnement spécifique observée lors de la phase de mise en commun.....	230
1.4.3	Les formes de collaboration et de communication.....	233
1.5	Une orientation	234
1.5.1	Un ancrage dans l'approche psychopédagogique.....	234
1.5.2	La zone de développement le plus proche : une zone de tous les possibles....	236
1.5.3	L'interprétation des difficultés ordinaires d'apprentissage à la lumière de la ZPD.....	237
2.	UNE GRILLE D'ANALYSE AJUSTÉE	239
3.	LES LIMITES ET LES ABOUTISSEMENTS DE L'ÉTUDE.....	241
3.1	Les limites.....	241
3.1.1	Les orientations techniques	241
3.1.2	La conduite de l'observation	242

3.1.3 Les interactions enseignante-élèves dans le dépassement des difficultés “ordinaires” d’apprentissage	242
3.1.4 La grille d’analyse	244
3.1.5 La posture du chercheur	245
3.1.6 La portée de nos résultats	245
3.2 Les aboutissements	246
CONCLUSION	252
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	256
ANNEXE A – GRILLE D’ANALYSE DES COMPOSANTES EN JEU EN RÉSOLUTION DE PROBLÈMES	271
ANNEXE B – TABLEAU SYNOPTIQUE : PROCESSUS DE RECHERCHE DE CRITÈRES ET D’INDICATEURS	273
ANNEXE C – ATTESTATION DE CONFORMITÉ DU COMITÉ D’ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	278
ANNEXE D – FORMULAIRES DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS	280
ANNEXE E – GRILLE D’ENTRETIEN INITIAL	290
ANNEXE F – GUIDE D’ENTRETIEN FINAL	295
ANNEXE G – OUTIL CLASS	298
ANNEXE H – CATÉGORIES ET INDICATEURS POUR L’OBSERVATION DE L’AGIR PROFESSIONNEL	302
ANNEXE I – SYNTHÈSE DES INDICATEURS IDENTIFIÉS AU COURS DE LA . PHASE T1	307
ANNEXE J – SYNTHÈSE DES INDICATEURS IDENTIFIÉS AU COURS DE LA PHASE T2	309
ANNEXE K – SYNTHÈSE DES INDICATEURS IDENTIFIÉS AU COURS DE LA PHASE T4	311
ANNEXE L – SYNTHÈSE DES INDICATEURS IDENTIFIÉS AU COURS DE LA PHASE T5	313

ANNEXE M – SYNTHÈSE DES INDICATEURS IDENTIFIÉS AU COURS DE LA PHASE T11	315
ANNEXE N – SYNTHÈSE DES INDICATEURS IDENTIFIÉS AU COURS DE L’ENTRETIEN POST-OBSERVATION	317
ANNEXE O – RECONSTITUTION DE LA GRILLE D’ANALYSE À PARTIR DES RÉCITS DESCRIPTIFS.....	319
ANNEXE P – GRILLE D’ANALYSE AJUSTÉE.....	321

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Ensemble des dispositifs d'aide à l'école	39
Tableau 2 – Les principes de l'accompagnement pédagogique et les dispositifs spécifiques ...	41
Tableau 3 – Approches de la difficulté scolaire	49
Tableau 4 – Le contexte général décliné en indicateurs	74
Tableau 5 – Notre processus de recherche : les étapes de la collecte de données	119
Tableau 6 – Tableau de correspondance des codes du guide d'entrevue initial	122
Tableau 7 – Les gestes langagiers	127
Tableau 8 – Les gestes langagiers : la corporéité de l'enseignant	128
Tableau 9 – Les gestes de mise en scène des savoirs	131
Tableau 10 – Les gestes d'ajustement	132
Tableau 11 – Les gestes éthiques	135
Tableau 12 – Les étapes du processus de traitement des données	137
Tableau 13 – Critères méthodologiques mis en œuvre pour assurer la rigueur des données ..	146
Tableau 14 – Découpage de la séance d'enseignement observée	158
Tableau 15 – Proportions (%) des indicateurs repérés au cours des onze phases de la séance et répartis en fonction des gestes	160
Tableau 16 – Proportion (%) des gestes par phase	161
Tableau 17 – Les gestes langagiers	162
Tableau 18 – Variabilité de la tonalité langagière	165
Tableau 19 – Les gestes de mise en scène des savoirs	166
Tableau 20 – Les gestes éthiques	167
Tableau 21 – Les gestes d'ajustement dans la situation	168
Tableau 22 – Tableau de proportionnalité pour calculer la mesure des côtés BC et CD ...	174
Tableau 23 – Analyse des procédures	176
Tableau 24 – Temps d'observation et interventions (en min) auprès des dyades de travail ...	188
Tableau 25 – Modalités d'intervention auprès des 13 équipes	189
Tableau 26 – Découpage de la mise en commun T4 (en minutes)	192
Tableau 27 – Découpage de la phase d'entraînement-évaluation T11	202

Tableau 28 – Agir spécifique en direction de la gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage	210
Tableau 29 – Agir spécifique en direction de la gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage	220

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Les difficultés “ordinaires” d’apprentissage : quatre critères à explorer	66
Figure 2 – Les obstacles dans le système didactique.....	71
Figure 3 – Les trois heuristiques de la recherche didactique.....	72
Figure 4 – Matrice de l’agir professionnel.....	93
Figure 5 – Processus d’analyse mis en œuvre pour la composition des récits descriptifs .	141
Figure 6 – Processus d’analyse des données	143
Figure 7 – Énoncé du problème.....	173
Figure 8 – Décomposition de la figure géométrique	173
Figure 9 – Photographie des procédures.....	175
Figure 10 – Gestes les plus significatifs mobilisés au cours de la phase T1	181
Figure 11 – Premier tour de classe	183
Figure 12 – Deuxième tour de classe.....	184
Figure 13 – Troisième tour de classe.....	185
Figure 14 – Quatrième tour de classe	186
Figure 15 – Synthèse des déplacements	187
Figure 16 – Placement géographique des affiches	189
Figure 17 – Gestes les plus significatifs mobilisés au cours de la phase T2	191
Figure 18 – Gestes les plus significatifs mobilisés au cours de la phase T4	196
Figure 19 – Gestes les plus significatifs mobilisés au cours de la phase T5	200
Figure 20 – Gestes les plus significatifs mobilisés au cours de la phase T11	207
Figure 21 – Gestes les plus significatifs mobilisés au cours des cinq phases choisies.....	208
Figure 22 – Gestes les plus significatifs relevés au cours de l’entretien post-observation	217
Figure 23 – L’agir professionnel au cœur de la gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage	249

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APC	Activités pédagogiques complémentaires
CITE	Classification internationale type de l'éducation
CLASS	<i>Classroom assessment scoring system</i>
CM1	Cours Moyen 1 ^{ère} année (4 ^e année au primaire au Québec)
CM2	Cours Moyen 2 ^e année (5 ^e année du primaire au Québec)
CNESCO	Conseil national de l'évaluation du système scolaire
ÉHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
ÉPÉ	Équipe pluridisciplinaire d'évaluation
ÉSPÉ	Écoles supérieures du professorat et de l'éducation
ÉSS	Équipe de suivi de scolarisation
MAF	Maître associé à la formation
MDPH	Maisons départementales des personnes handicapées
MELS	Ministère de l'éducation du loisir et des sports
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PAI	Projet d'accueil individualisé
PAP	Plan d'accompagnement personnalisé
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i>
PPRE	Projet personnalité de réussite éducative
PPS	Projet personnalisé de scolarisation
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
UNESCO	<i>United nations educational, scientific and cultural organization</i>

*En mémoire de Marie-Louise Narzul, (Sr Thérèse),
une éducatrice hors pair
qui, par sa patience, sa bienveillance et son exigence,
aura marqué le cœur et l'esprit
de plusieurs générations d'enfants.*

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, merci à mon équipe de direction. Merci à Michèle, ma directrice de recherche. Merci de m'avoir accompagné durant ces quatre merveilleuses années. Ta passion, ton dévouement, ta générosité, ton exigence, ta bienveillance, ta confiance ont fait de moi un étudiant comblé. Merci à Jean-Pierre, mon codirecteur pour le suivi régulier et les commentaires avisés : *A(p)prendre ou à laisser* ? Sans hésitation, je les ai adoptés, car ils m'ont permis, à chaque étape, de grandir dans ma réflexion. Grand merci à tous les deux de m'avoir aidé à porter ce projet jusqu'à aujourd'hui.

Un grand merci à Morgane, à ses élèves, sans le concours desquels cette recherche n'aurait pu voir le jour. Merci à Gaëtan, Élise, Anne G.-L., Laurence et Maïwenn qui ont accepté de m'ouvrir la porte de leur classe.

Un immense merci à toute ma famille, à ma maman, à Valérie, Marie-Noëlle, Thierry et au clan tout entier pour leur confiance et leur soutien de chaque instant. Je salue également la mémoire de mon père et de mes grands-parents qui auraient été très fiers du chemin accompli.

« C'est dans l'adversité qu'on reconnaît ses vrais amis » dit l'adage : Sam, Françoise, Nadine, Gwéna, TonCoeur, Bab & Do', Muriel, Nath' et Marc, François, Gene, Fafa, Marie-Gilles, Myriam, Patrice, Sr Mad', Denis, Flavie, Russel, Sole, Martin, Annie. Merci à vous. Votre témoignage, votre compréhension, votre générosité, votre écoute m'ont été d'un grand soutien dans les moments les plus délicats.

Merci aux membres de la cohorte *Sherange.5*. À Edmond, Mike, Antoine, Béa, Natacha, Philippe, Michel, Marie-Pierre, Luc, Bruno et Elodie. Merci pour ces moments enrichissants au cours desquels nos objets de recherche ont pu éclore. Merci à Christiane pour nos échanges et le temps dédié à l'accord inter-juges ainsi qu'à Gaëlle L.B. pour les conseils méthodologiques.

Merci également à toutes celles et à tous ceux qui ont fait de cette thèse une réalité : les organismes de financement (Formiris Bretagne et OPCALIA), les professeurs de l'Université de Sherbrooke : François et Johanne, et de l'UCO d'Angers : Bertrand, Benoît et Michel Perraudau. Merci à l'ISFEC Bretagne, à Bernard, Maryse, Anne Le G.-G., Gisèle P., Marie-Noëlle C. Merci de m'avoir épaulé dans les moments-clefs de ce parcours. Merci à Nicole R. de la DPEP ainsi qu'à Yolande G., Martine L. G. pour le suivi administratif de mon dossier à distance.

Merci à mes anciens collègues, Annie, Isa, Anne, Yolande, Yvette, Catherine, Valérie J., Christelle H., Anne C., Françoise V., Karine, ainsi qu'aux parents d'élèves pour leurs encouragements.

Tout au long de ce travail, j'ai aussi beaucoup pensé à mes anciens élèves. Il y a un peu de chacun d'eux et de leurs difficultés "ordinaires" dans les 88 937 mots de cette thèse.

Un merci spécial aux personnes dont la rencontre a beaucoup compté. Merci à Dominique M. de m'avoir ouvert le chemin. Merci à Antoine C., Jeannine., et à Michèle K. pour leur soutien. Merci à Martin P. d'avoir œuvré à mon acculturation québécoise ; à Denis et à Daniel pour le gîte quatre étoiles sur le Plateau ; à Maître Simon, le vendeur d'épices, pour sa sagesse.

À vous tous qui m'avez accompagné, encouragé, soutenu... mille fois merci !

*N'allez pas là où le chemin peut mener.
Allez là où il n'y a pas de chemin et laissez une trace.*

Ralph Waldo Emerson

INTRODUCTION

Dans le quotidien de la classe, les enseignants peuvent observer facilement qu'un certain nombre d'élèves éprouvent des difficultés dans les différentes tâches qui leur sont proposées. Même si certaines de ces difficultés paraissent à première vue "normales" et ont la plupart du temps un caractère temporaire, elles réclament de la part de l'enseignant une attention particulière. Elles supposent parfois la mise en œuvre d'un accompagnement plus singulier (Perraudau, 2006). De fait, si la classe offre l'apparence d'une certaine homogénéité, dans la mesure où elle est constituée d'enfants ayant le même âge, il n'en demeure pas moins qu'elle est composée d'élèves très différents (Burns, 1971), tant dans leur rapport au savoir qu'à leur sensibilité, à leur histoire. Ces variations imposeraient à l'enseignant d'envisager des mises en œuvre spécifiques pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves, répondre à la singularité de chaque apprenant et intervenir au niveau de leurs difficultés d'apprentissage (Jorro, 2000). Pourtant, ces questions s'avèrent délicates. De plus, bien que le système scolaire déploie d'importants moyens pour aider les élèves les plus fragiles, il peine à lutter contre les difficultés des élèves et l'échec scolaire. Comme le souligne Chabanne (2003), notre culture scolaire a tendance à focaliser son attention sur les profils d'élèves déclarés "en difficulté". Les réflexions sur le système didactique et les situations d'enseignement-apprentissage sont alors mises à l'écart alors que ces dernières peuvent être la source de réelles difficultés chez les élèves (Brossard, 2004 ; Giroux 2013 ; Gouvernement de France, 2002, 2014c ; Roiné, 2014 ; Shulman, 2006).

L'un des concepts clés de notre recherche concerne la difficulté scolaire, et plus spécifiquement les difficultés "ordinaires" que les élèves peuvent éprouver dans leurs apprentissages en contexte de classe. L'idée de nous intéresser à ce concept, et de le considérer comme un phénomène naturel et normal, est venue de notre pratique de classe. Très souvent, nous avons pu constater que des élèves, qui n'étaient pas désignés comme des élèves en difficulté, pouvaient éprouver momentanément des difficultés dans divers domaines. Elles étaient très différentes d'un élève à l'autre, d'une situation à une autre, et

pouvaient prendre des formes aussi variées qu'inattendues : difficulté à accorder un verbe dans une phrase (p. ex. : placer un “-s” au lieu d’un “-ent”, à la 3^e personne du pluriel, au présent de l’indicatif), à écrire des nombres en chiffres (p. ex. : 10020 pour 120), à poser une addition (p. ex. : des chiffres alignés à gauche), à ne pas penser aux retenues dans une soustraction, à ponctuer un texte, à appliquer une règle identifiant une régularité orthographique lors de l’écriture de mots d’usage courant (p. ex. : la règle des deux “s” entre deux voyelles), à trouver un mot dans un dictionnaire, à saisir le sens d’un court énoncé écrit, à restituer certaines tables de multiplication, à comprendre les enjeux d’une situation de communication (orale ou écrite), à tracer un cercle au compas, par exemple. Le quotidien de la classe fourmille d’exemples en tout genre. Ces phénomènes anodins, passagers nous ont régulièrement interpellé. Convenait-il de les considérer comme des manques à combler par des séances de rattrapage, parce qu’ils étaient le signe de difficultés naissantes plus importantes ? Devions-nous, au contraire, les interpréter comme des indices révélateurs de l’activité de l’élève en train d’apprendre, sur lesquels nous pouvions nous appuyer pour l’aider à les surmonter ? Face à ces difficultés, était-il opportun de focaliser notre attention sur ce qui pouvait “dysfonctionner” chez l’élève ou élargir notre regard à d’autres dimensions sur lesquelles nous pouvions intervenir ?

Dans l’effervescence de la classe, ces manifestations éphémères peuvent passer tout à fait inaperçues. Pourtant, de notre point de vue, ces phénomènes réclament un positionnement clair et une attention soutenue dès leur apparition : a) il est normal que des élèves éprouvent des difficultés dans leurs apprentissages, b) ces difficultés “ordinaires”, très révélatrices de l’activité cognitive et psychologique de l’élève en train d’apprendre, requièrent de la part de l’enseignant une vigilance toute particulière. Nous formulons l’hypothèse que la mobilisation de gestes professionnels spécifiques s’avère essentielle pour aider les élèves à les surmonter et éviter qu’elles deviennent des difficultés pérennes. Cette posture n’est pas sans poser de problèmes et soulève plusieurs interrogations : à quel cadre théorique pouvons-nous nous référer ? Est-il réalisable de définir ce type de difficulté ? Un agir professoral spécifique peut-il être déterminé ? Nous verrons que notre approche se situe à contre-courant des nombreux dispositifs déployés par l’école pour aider

les élèves les plus fragiles et s'éloigne de la vision dominante (psychopathologique) pour lutter contre les difficultés des élèves et l'échec scolaire.

Notre travail de recherche s'inscrit dans la problématique de l'agir professionnel d'enseignants et notamment autour de la question de la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage en contexte de classe. En d'autres termes, la présente recherche vise à distinguer et à caractériser les gestes professionnels des enseignants susceptibles d'aider les élèves à surmonter les difficultés "ordinaires" qu'ils peuvent éprouver lors d'une situation d'enseignement-apprentissage. Derrière cet objet ainsi formulé se cachent plusieurs concepts clefs, parfois polysémiques ; nous aborderons ces points dans notre cadre de référence.

Dans le premier chapitre, nous exposons le contexte scolaire français sous l'angle du socle commun de connaissances et de compétences. Nous nous orientons ensuite vers la prise en compte des difficultés scolaires par le système éducatif. Ce chapitre se poursuit par la formulation de notre problème de recherche et s'achève par notre question de recherche générale. Le deuxième chapitre nous amène au cœur de notre cadre de référence. Nous définissons les concepts de difficultés "ordinaires" d'apprentissage et d'agir professionnel et abordons la théorie historico-culturelle sous l'angle de quelques concepts choisis. Le troisième chapitre présente la méthode que nous avons adoptée, qui s'inscrit dans une approche qualitative et exploratoire. Ainsi, après avoir défini la population et l'échantillon sélectionné, nous détaillons la manière dont la collecte et l'analyse des données ont été réalisées. Le quatrième chapitre présente les résultats en suivant l'ordre de nos objectifs spécifiques de recherche. Enfin, le cinquième et dernier chapitre engage une discussion à partir de nos résultats. Il nous permet de confronter ces résultats aux arguments exposés dans la problématique et à notre cadre de référence. Il nous offre surtout l'occasion de porter un regard historico-culturel sur l'étude de cas que nous avons conduite. Enfin, les limites et les aboutissements de cette recherche achèvent ce chapitre. Nous concluons cette thèse en envisageant de nouvelles perspectives de recherche et des modalités d'application de nos résultats au milieu scolaire.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous allons présenter les éléments constitutifs de notre problématique de recherche. Tout d'abord, nous allons exposer notre contexte de recherche. Nous nous attarderons ensuite sur quelques aspects relatifs à la difficulté scolaire et aux réponses institutionnelles en la matière. Enfin, nous poursuivrons par l'exposé de notre problème de recherche avant d'achever ce chapitre par une question de recherche suffisamment ouverte ; elle nous permettra d'orienter notre cadre de référence.

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette section vise à explorer la thématique de la difficulté scolaire sous l'angle des directives officielles en France. Ce faisant, nous exposerons la pertinence sociale de cette étude.

1.1 Un socle commun de compétences et de connaissances pour tous

Le code de l'éducation (Gouvernement de France, 2013a) définit les objectifs et les missions de l'enseignement scolaire pour les établissements d'enseignement publics du premier et du second degré. Il s'applique, selon des dispositions spécifiques, aux établissements du premier et du second degré sous contrat avec l'État. Il précise qu'au cours de la scolarité obligatoire, un socle commun de connaissances et de compétences doit être dispensé à chaque élève. Instauré par la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, le socle commun désigne un ensemble de connaissances et de compétences que l'élève doit maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire pour « accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société » (Gouvernement de France, 2005).

Le socle commun s'articule autour de sept grandes compétences (*Ibid.*)² :

- La maîtrise de la langue française ;
- La pratique d'une langue vivante étrangère ;
- Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ;
- La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- Une culture humaniste ;
- Les compétences sociales et civiques ;
- L'autonomie et l'initiative.

La validation des compétences s'effectue, tout au long de la scolarité obligatoire (Gouvernement de France, 2010a), à trois paliers du parcours scolaire :

- en fin de CE1³ (palier 1) ;
- en fin de CM2 (palier 2) ;
- et en fin de scolarité obligatoire (palier 3).

L'objectif de conduire tous les élèves d'une même classe d'âge au niveau du socle commun de compétences et de connaissances à l'issue de la scolarité obligatoire, défini par la Loi du 23 avril 2005, a été réaffirmé par celle du 8 juillet 2013 portant sur la refondation de l'école de la République.

1.2 Les acquis des élèves en France : un bilan insatisfaisant

Les modalités d'évaluation, indissociables de l'acquisition progressive du socle commun, sont définies par des arrêtés du ministre de l'Éducation nationale. En outre, ces

². La loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 envisage de faire évoluer et de redéfinir le socle commun. Ce nouveau "socle commun de connaissances, de compétences et de culture" rentrera progressivement en vigueur à compter de la rentrée de septembre 2016 (Gouvernement de France, 2015b).

³ Dans le système scolaire québécois, le CE1 correspond à la 2^{ème} année au primaire et le CM2 à la 5^{ème} année au primaire.

derniers précisent « la nature des mesures qui peuvent être mises en œuvre pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés dans cette acquisition conformément aux articles D. 321-3 et D. 332-6 » (Gouvernement de France, 2006a). À cet effet, tous les trois ans, le gouvernement doit présenter un rapport au Parlement afin de dresser un état sur la maîtrise des acquis des élèves, en référence aux programmes et au socle commun (Gouvernement de France, 2013a). En avril 2010, pour la première fois depuis son entrée en vigueur, un rapport d'information (Gouvernement de France, 2010b) a été déposé par la commission des affaires culturelles et de l'éducation et présenté par Monsieur Jacques Gasparrin, député.

Ce rapport dresse un bilan insatisfaisant des acquis des élèves tout en révélant de nombreux indices d'inefficacité au niveau du collège. Les évaluations-bilans régulières des acquis des élèves en fin de primaire et en fin de collège, conduites par le ministère de l'Éducation nationale d'une part, ainsi que les enquêtes de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) d'autre part, affichent des résultats alarmants. L'enquête Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), menée en 2009 auprès des élèves de 15 ans, met en évidence une nette dégradation des compétences en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2006 pour l'ensemble des pays de l'OCDE ; cette baisse a été encore plus rapide et marquée pour la France⁴. À ces premiers indicateurs, le rapport identifie d'autres facteurs structurels d'inefficacité. Le premier d'entre eux concerne les répercussions des résultats obtenus par les élèves à l'issue du primaire sur les performances des collégiens. Selon les rédacteurs de ce rapport, si le collège connaît des taux d'échec importants, c'est parce qu'il accueille, dès la sixième, des élèves dont les lacunes seraient trop importantes pour une bonne poursuite de leur scolarité dans le second degré.

⁴ Aujourd'hui, ces chiffres sont à nuancer. En effet, l'enquête PISA 2012 indique que la France se situe au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE dans le domaine de la compréhension de l'écrit (Organisation de coopération et de développement économiques, 2012). Elle retrouve un score identique à celui obtenu à l'enquête PISA 2000 (*Ibid.*). Au-delà de ces quelques chiffres optimistes, cette étude révèle toutefois une chute du classement de la France en mathématiques. En outre, depuis 2003, les écarts de niveau entre élèves se sont creusés, et le poids des inégalités sociales sur la réussite scolaire s'est alourdi (*Ibid.*).

1.3 La difficulté scolaire au primaire : des chiffres et des constats préoccupants

De fait, même si certains chiffres peuvent varier sensiblement d'une enquête à une autre (Gouvernement de France 2007, 2010*c*, 2010*d*, 2011*a*, 2013*a*), il apparaît qu'à l'issue de l'école primaire 25 % ont des acquis fragiles tant en mathématiques qu'en français, 15 % connaissent des difficultés d'apprentissage sévères ou très sévères (Gouvernement de France, 2007). Selon un rapport de 2010, la France est, parmi les pays développés, celui dont les élèves en difficulté sont les plus nombreux (Gouvernement de France, 2010*c*).

Si l'école primaire semble adaptée aux élèves qui réussissent le mieux (60 %), elle peine à prendre en compte les différences de rythme individuel et les difficultés d'apprentissage (Gouvernement de France, 2007). De même, elle se révélerait inapte à mettre en place un soutien et un rattrapage efficaces (*Ibid.*). Par ailleurs, les écarts entre les groupes d'élèves obtenant les meilleurs résultats et les groupes de ceux ayant les résultats les plus faibles ne cessent de se creuser, ces derniers étant de plus en plus nombreux (Gouvernement de France, 2013*a*). En outre, la forte proportion de jeunes à quitter le système éducatif sans diplôme témoigne de son incapacité à atteindre les objectifs qui lui ont été assignés (Gouvernement de France, 2015*a*).

1.4 Un coût largement méconnu

Il n'est sans doute pas évident d'estimer précisément le coût direct des moyens engagés par l'État pour répondre aux besoins des élèves en difficulté ou rencontrant des difficultés d'apprentissage d'autant plus qu'il n'y a pas de définition de la difficulté scolaire et, par voie de conséquence, « pas d'effectifs d'élèves déterminés en face desquels seraient mis des moyens à disposition » (Gouvernement de France, 2013*b*, p. 148). Un rapport de la Cour des comptes estime le coût global des dispositifs de suivi individualisé des élèves, de l'école au lycée, à près de deux milliards d'euros en 2013 (Gouvernement de France, 2015*a*). Le Conseil National de l'Évaluation du Système Scolaire (CNESCO) estime, quant

à lui, le coût direct du redoublement à 415 millions d’euros au primaire et à 1,15 milliard d’euros pour le secondaire en 2012 (Gouvernement de France, 2014a) sur les presque 112 milliards dédiés à l’éducation cette même année (Gouvernement de France, 2006c). L’effort consenti par l’État pour répondre aux difficultés les plus significatives est englouti à plus de 40 % par le redoublement. Compte-tenu de l’inefficacité de cette mesure, sa stricte limitation à des cas exceptionnels permettrait de faire des économies qui pourraient être utilisées à la recherche de réponses plus adaptées (Gouvernement de France, 2013b). Autre chiffre intéressant, celui du soutien scolaire : la France détient le premier marché de soutien scolaire privé dans l’Union européenne avec « un volume d’affaires de 1,5 milliard d’euros » (Gouvernement de France, 2013c) en 2011. À titre comparatif, ce marché reste marginal au Royaume-Uni, en Allemagne et dans les pays du nord de l’Europe (*Ibid.*).

Ne nous arrêtons pas à ces chiffres. Essayons de voir à présent de quelle manière la notion d’élèves en difficulté, ou éprouvant des difficultés, est prise en compte aujourd’hui dans les différents textes législatifs et réglementaires : en quels termes ces textes évoquent-ils ce phénomène typiquement scolaire ? Comment l’école intervient-elle auprès d’eux pour les aider ?

1.5 La difficulté scolaire dans les textes officiels : une notion imprécise et une absence de définition

La notion de difficulté scolaire apparaît de manière explicite dans les différents textes réglementaires actuels. À titre d’exemple, le code de l’éducation mentionne régulièrement la notion de difficulté scolaire. Toutefois, sans en donner une définition précise cependant. De même, en dehors de quelques indications éparées, il reste assez vague quant à leur origine ou à leur nature. Il fait mention des “difficultés scolaires graves et permanentes” (art. L321-4 du Code de l’éducation), des “difficultés sensorielles, motrices ou intellectuelles” (art. D321-1), “des troubles spécifiques du langage oral et/ou écrit, telle la dyslexie” (art. L321-4), “des difficultés liées à la santé” (art. L111.1), ou encore “d’élèves présentant un handicap” (art. D332-8). Par ailleurs, il est intéressant de noter qu’il réfère plus fréquemment à la notion d’élèves qui connaissent, éprouvent ou

rencontrent des difficultés scolaires, de quelque nature que ce soit, qu'à une catégorie d'élèves dits en difficulté. En outre, à quelques reprises, il fait mention "d'élèves qui manifestent des besoins éducatifs particuliers" (art. D332-6) ; là encore, aucune définition n'est donnée.

En règle générale, les circulaires ministérielles font appel à des expressions très diverses pour qualifier un degré ou un type de difficulté (Gouvernement de France, 2013b). Ces expressions « renvoient à des situations et à des élèves différents et témoignent de l'instabilité de cette notion d'un contexte à l'autre » (*Ibid.*, p. 5). La notion de difficulté peut désigner un obstacle dans les apprentissages, un écart à la norme ou aux attentes du système éducatif (*Ibid.*). Elle peut conduire à l'établissement de catégories d'élèves orientés vers des dispositifs spécifiques (*Ibid.*). En outre, le terme "difficulté" peut désigner la difficulté passagère liée aux apprentissages, les difficultés sociales, linguistiques et familiales ou encore celles relevant d'un trouble ou d'une déficience (*Ibid.*). Essayons d'aller au-delà de ces termes afin de mettre en lumière les principes (ou orientations) qui soutiennent les moyens mis en œuvre par le système éducatif dans la gestion des élèves en difficulté.

1.6 Les lignes directrices en matière de prise en compte des difficultés scolaires

En dehors des nombreuses aides mises en place pour soutenir les élèves en difficulté ou éprouvant des difficultés (nous y reviendrons plus en détail), le code de l'éducation apporte un minimum d'indications sur l'action pédagogique qui peut être conduite en classe par l'enseignant. La gestion des difficultés rencontrées par les élèves est évoquée en termes de prise en compte, de compréhension, de prévention ou de dépistage pour en favoriser un traitement précoce. En outre, ce texte pose le principe d'actions de soutien individualisé en faveur des « élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé » (Gouvernement de France, 2013a). Il indique également la nécessaire mise en œuvre d'un enseignement adapté lorsque ces difficultés deviennent plus graves et permanentes. Dans le cadre de la formation initiale au sein des Écoles Supérieures du Professorat et de

l'Éducation (ÉSPÉ), ce texte aborde la préparation des enseignants à « la prise en compte de la difficulté scolaire dans le contenu des enseignements et la démarche d'apprentissage » (Gouvernement de France, 2013a).

En somme, ce texte définit les grandes lignes des actions qui doivent être conduites dans le cadre scolaire en faveur des élèves en difficulté ou éprouvant des difficultés. Il permet également de pressentir les approches que les textes officiels privilégient pour intervenir au niveau de la difficulté scolaire. À notre sens, une première approche pourrait reposer sur le caractère inhérent des difficultés au processus d'apprentissage. C'est d'ailleurs ce que préconise une circulaire de 2002, aujourd'hui abrogée, portant sur les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré (*Ibid.*) :

La difficulté est inhérente au processus même d'apprentissage et requiert, en premier lieu, des réponses dans l'action pédagogique conduite par l'enseignant dans sa classe, complétées par les activités organisées au sein du cycle. (Gouvernement de France, 2002)

Selon notre compréhension, la seconde approche concernerait les difficultés plus graves qui perturbent les apprentissages scolaires (Gouvernement de France, 2013b). Dans ce cas de figure, le recours à des adaptations ou des aides spécifiques serait alors privilégié :

[...] dès l'école maternelle, certains élèves attirent l'attention des enseignants car leurs attitudes face à l'activité scolaire, leur manière de répondre aux consignes, leur mode d'adaptation à la vie collective sont révélatrices de difficultés susceptibles de grever leur avenir scolaire. À l'école élémentaire également, certains élèves manifestent des écarts importants par rapport aux attentes des enseignants. Leurs difficultés sont telles qu'elles perturbent gravement les apprentissages scolaires et exigent une analyse approfondie permettant de déterminer les formes d'aides les plus adaptées. (Gouvernement de France, 2002)

Bien que la ligne de démarcation entre ces deux approches ne soit pas des plus évidentes à percevoir ou à matérialiser et que les termes utilisés pour décrire les réponses à

apporter demeurent relativement généraux, nous pressentons toutefois une certaine forme de rupture entre ces deux visions. La première approche, telle que nous l’avons décrite, pourrait davantage concerner les difficultés ordinaires, liées à un obstacle que l’élève peut surmonter avec le soutien de l’enseignant en classe (Gouvernement de France, 2013*b*) ; dans ce cas, nous pourrions parler d’élèves rencontrant des difficultés d’apprentissage. La seconde approche, nous l’avons vu, fait référence à des difficultés plus graves. Cette fois-ci, elles affecteraient directement l’élève dans ses propres capacités à apprendre. Cette approche pourrait alors davantage concerner une catégorie d’élèves dits en difficulté, ou dont les difficultés résultent d’un trouble des apprentissages (art. D311.1-13 du Code de l’éducation) et auxquels une aide spécifique serait accordée.

Dit autrement, nous pourrions convoquer deux paradigmes, le paradigme de la “rupture” selon lequel la difficulté cesse d’être ordinaire lorsqu’elle bascule dans la pathologie, c’est-à-dire lorsqu’elle se présente comme un trouble, un dysfonctionnement imputable à l’élève ; et un paradigme de la “continuité” – celui que nous aurions tendance à adopter, nous le verrons – lorsqu’elle s’installe, s’amplifie, persiste, s’enkyste au point effectivement de mettre en échec les différentes aides apportées. Le premier paradigme induirait plutôt deux catégories de phénomène relativement étanches (donc deux types d’élèves). Le second pourrait concerner un même phénomène à des étapes de manifestation différente, une sorte de continuum pouvant concerner un même sujet ; nous aurons l’occasion d’apporter des éléments d’éclaircissement complémentaires. Pour le moment, arrêtons-nous sur les principaux dispositifs et actions de soutien dont ces élèves peuvent bénéficier dès l’école primaire.

1.7 La réponse institutionnelle : une pléthore de dispositifs

1.7.1 Les principes de mise en œuvre

La Loi d’orientation et de programmation pour la Refondation de l’École de la République de 2013 pose « les fondements d’une école juste, exigeante et inclusive »

(Gouvernement de France, 2013a). Elle se concentre principalement sur le premier degré en offrant des moyens complémentaires dans différents domaines (*Ibid.*). L'instauration des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ) chargées de la formation professionnalisante des enseignants, la réforme des rythmes scolaires, la rénovation des programmes en constituent les mesures phares.

À l'appui de cette loi, « qui a posé le principe d'une école qui ne stigmatise pas les difficultés, mais accompagne tous les élèves dans leur parcours scolaire » quels que soient leurs besoins (Gouvernement de France, 2014b), le décret du 18 novembre 2014 définit les mesures engagées en faveur du suivi et de l'accompagnement pédagogique des élèves. En dehors des dispositifs d'accompagnement spécifiques, dont il définit, clarifie ou précise les modalités de mise en œuvre, ce texte « affirme les objectifs du suivi et de l'évaluation des acquis des élèves » (*Ibid.*), tout en affirmant sa volonté de réduire le recours systématique au redoublement. Dans le sillage de la Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, qui place l'élève au centre du système éducatif, le principe d'individualisation du suivi des élèves a une nouvelle fois été conforté par les textes les plus récents (Gouvernement de France, 2015a). C'est d'ailleurs ce principe qui préside au déploiement des nombreux dispositifs externes qui ont vu le jour ces dernières années dans la prise en charge de la difficulté scolaire, « là où d'autres systèmes scolaires poussent au contraire très loin la logique de prise en charge différenciée de tous les élèves dans le dispositif d'enseignement commun » (*Ibid.*, p. 7).

Dans la partie qui suit, nous avons fait le choix de présenter l'ensemble des mesures et des dispositifs actuellement en vigueur dans l'ordre chronologique de leur mise en place à l'école (de 1990 à 2014). Nous apportons progressivement quelques précisions complémentaires au regard des modifications auxquelles ils ont été soumis dernièrement.

1.7.2 *L'ensemble des dispositifs d'aide à l'école primaire*

Dans le sillage de la Loi Haby du 11 juillet 1975, ces dispositifs ont vu le jour dans

le but d'adapter l'enseignement à l'hétérogénéité des publics scolaires accueillis (Gouvernement de France, 2015a). Une remarque importante : ces différents dispositifs de remédiation sont centrés sur les élèves en difficulté (*Ibid.*).

Signalons, tout d'abord, l'existence de deux premiers dispositifs :

- Les aides spécialisées dispensées par les personnels appartenant aux réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) ont été définies par la circulaire du 9 avril 1990 et celle du 30 avril 2002. Il s'agit d'un « dispositif-ressource complémentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en œuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptées à la variété des besoins des élèves » (Gouvernement de France, 2002). En outre, à l'appui des psychologues scolaires, les enseignants spécialisés des RASED peuvent apporter leur concours à différents niveaux auprès des enseignants, des élèves et des familles ;
- Le “Programme Personnalisé de Réussite Éducative” (PPRE) a été introduit pour la première fois en 2005. Ce dispositif temporaire concerne les élèves de l'école élémentaire et vise à anticiper des échecs dans la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences. Il s'adresse à des « élèves rencontrant des difficultés importantes ou moyennes dont la nature laisse présager qu'elles sont susceptibles de compromettre, à court ou à moyen terme, leurs apprentissages » (Gouvernement de France, 2006b). Au primaire, il se concentre essentiellement sur le français et les mathématiques et a pour objectifs principaux de prévenir l'aggravation des difficultés et de permettre à l'élève de surmonter les obstacles à la poursuite de ses apprentissages. En outre, lorsque plusieurs aides sont successivement mises en œuvre en faveur d'un élève, le PPRE en assure la cohérence et la coordination.

La Loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la

République du 8 juillet 2013 confirme le maintien de ces deux premiers dispositifs.

À la rentrée de 2008, deux autres dispositifs d'accompagnement en faveur des écoliers voient le jour. Ils s'adressent principalement aux jeunes éprouvant des difficultés dans leurs apprentissages. Les élèves peuvent ainsi bénéficier de temps spécifiques, leur permettant de renforcer les compétences non stabilisées dans les domaines fondamentaux.

Ces dispositifs recouvrent des modalités variées :

- L'aide personnalisée en faveur des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage : de deux heures hebdomadaires, en très petits groupes, elle est assurée par les enseignants (Gouvernement de France, 2013a). À la rentrée de septembre 2013, cette aide a été remplacée par des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC) dans des termes relativement proches (Gouvernement de France, 2013d). À partir d'un large champ d'action pédagogique, elle prévoit d'apporter aux élèves un accompagnement différencié adapté à leurs besoins pour susciter et renforcer le plaisir de l'apprentissage (*Ibid.*). Cette aide est organisée et mise en œuvre par les enseignants eux-mêmes et fait partie de leurs obligations de service. Elle s'ajoute aux 24 heures hebdomadaires d'enseignement et ne relève pas du temps d'enseignement obligatoire. Elle peut recouvrir des modalités très diverses : aide aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissages, accompagnement dans leur travail personnel, proposition d'activités prévues dans le cadre du projet d'école.
- Les stages de remise à niveaux : à destination des élèves des deux dernières années du cycle 3, Cours Moyen première année (CM1) et Cours Moyen deuxième année (CM2) ainsi qu'aux élèves de CE1. Ils se déroulent pendant les périodes de vacances scolaires. Ces stages durent cinq jours à raison de trois heures quotidiennes et portent sur la maîtrise des compétences en français et en mathématiques. Ils sont assurés par des enseignants volontaires. Entre le

printemps et l'été 2012, 260 000 élèves ont suivi ces stages (Gouvernement de France, 2014d).

Dans le tableau 1 suivant, nous synthétisons l'ensemble des dispositifs énumérés à l'appui des différents textes réglementaires qui les soutiennent.

Tableau 1
Ensemble des dispositifs d'aide à l'école

Dispositifs	Publics concernés	Autres textes de référence
▪ APC	À destination des élèves qui en manifestent le besoin	J.O. du 26-01-2013 : décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013
▪ Stage de remises à niveau		
▪ Les psychologues scolaires et enseignants spécialisés des RASED		
▪ Les PPRE (coordination des aides)		Décret n°2005-1014 du 24-8-2005
Textes de référence :		
- Code de l'éducation		
- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République		
- Décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 - J.O. du 20-11-2014 portant sur le suivi et l'accompagnement pédagogique des élèves		

1.7.3 Les principes de l'accompagnement pédagogique

Dans le prolongement de ces dispositifs, redéfinis par la Loi d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, le décret du 18 novembre 2014 introduit la notion de suivi et d'accompagnement pédagogique en faveur de tous les élèves. L'accompagnement pédagogique est conduit de façon privilégiée en classe et se fonde autant sur les besoins que sur les réussites des élèves afin de les faire progresser. Concrètement, il peut se traduire par une différenciation des démarches pédagogiques (choix des exercices, aménagement des consignes, par ex.), ou par une diversification dans l'organisation des enseignements : travail en groupe, tutorat (Gouvernement de France, 2014b).

L'accompagnement pédagogique défend le principe d'inclusion dans la mesure où il accorde une même place à tous les profils d'élèves accueillis en classe. Il ne concerne pas spécifiquement les élèves en difficulté, mais s'adresse à tous les élèves d'une même classe. Il invite les équipes pédagogiques à s'interroger sur les démarches susceptibles de faire progresser les élèves et qui les placent dans des situations optimales d'apprentissage.

En outre, l'accompagnement pédagogique peut être conduit de manière spécifique dès lors qu'il s'adresse aux élèves à besoins éducatifs particuliers (Gouvernement de France, 2014b). Il se traduit par la mise en place de plans d'action divers :

- le projet personnalisé de scolarisation (PPS), pour les élèves en situation de handicap ;
- le projet d'accueil individualisé (PAI), à destination des élèves ayant des problèmes de santé ;
- le plan d'accompagnement personnalisé (PAP), en faveur des élèves dont les difficultés scolaires sont la conséquence d'un trouble des apprentissages.

De même, des aménagements spécifiques peuvent être proposés aux élèves intellectuellement précoces ainsi que des aides adaptées aux élèves allophones. Enfin, les équipes pédagogiques peuvent proposer le redoublement dans la situation où un élève rencontre une période importante de rupture dans ses apprentissages (Gouvernement de France, 2014b).

Dans le tableau 2, inséré à la page suivante, nous synthétisons les éléments relatifs à la notion d'accompagnement pédagogique. Sans rentrer dans le détail des dispositifs que nous venons d'évoquer, destinés aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, notons brièvement que, selon la nature des difficultés éprouvées par l'élève, ils font intervenir :

- des structures spécifiques : Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) dans le cadre d'un PPS par exemple ;
- des personnes ou des groupes de personnes bien distincts : famille, chef

d'établissement, médecin scolaire, équipe pédagogique, enseignant référent, équipe pluridisciplinaire d'évaluation (ÉPÉ), équipe de suivi de scolarisation (ÉSS), enseignant spécialisé du RASED.

Ils permettent aux élèves concernés de bénéficier, entre autres, d'aménagements et d'adaptations pédagogiques, d'aménagements de scolarité, de l'attribution de matériels pédagogiques adaptés, d'une dispense de soins ou de décisions d'orientation.

Tableau 2
Les principes de l'accompagnement pédagogique et les dispositifs spécifiques

Dispositifs	Publics concernés
Principe de l'accompagnement pédagogique	
<ul style="list-style-type: none"> Différenciation des démarches pédagogiques Diversification dans l'organisation des enseignements 	Tous les élèves
Accompagnement pédagogique spécifique destiné aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers	
<ul style="list-style-type: none"> PAI PPS PAP PPRE Aménagement de la scolarité Aides adaptées 	<ul style="list-style-type: none"> Élèves ayant un problème de santé Élèves en situation de handicap Élèves dont les difficultés scolaires sont la conséquence d'un trouble de l'apprentissage Élèves qui risquent de ne pas maîtriser le socle commun Élèves précoces Élèves allophones
Redoublement et accompagnement pédagogique adapté	
	Élèves rencontrant une période importante de rupture sans leurs apprentissages
Textes de référence :	
<ul style="list-style-type: none"> Code de l'éducation Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la Refondation de l'École de la République Décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 - J.O. du 20-11-2014 portant sur le suivi et l'accompagnement pédagogique des élèves 	

1.7.4 Les moyens de prise en compte de la difficulté scolaire

Les enseignants disposent d'outils d'évaluation et de temps spécifiques pour identifier, orienter ou suivre les élèves qui en nécessitent le besoin vers ces différents dispositifs.

Tout d'abord, les programmes, les progressions de cycle, les protocoles d'évaluations nationales ou les différents outils d'évaluation mis en œuvre dans les classes et dans les écoles constituent des points d'appui essentiels pour mieux prendre en compte les difficultés éprouvées par les élèves au contact du contenu des enseignements ou des démarches d'apprentissage mises en œuvre (Gouvernement de France, 2014*d*). Ils permettent également d'apprécier l'effet des aides sur les progrès des élèves (*Ibid.*).

En outre, au-delà des vingt-quatre heures hebdomadaires d'enseignement à tous les élèves (Gouvernement de France, 2008*a*), les enseignants du premier degré doivent effectuer trois heures hebdomadaires en moyenne annuelle, soit cent-huit heures annuelles de service dédiées. Durant cette période ils peuvent, entre autres :

- conduire des activités pédagogiques complémentaires (APC), pour l'aide aux élèves rencontrant des difficultés dans leurs apprentissages notamment ;
- identifier les besoins des élèves ;
- élaborer et suivre le projet personnalisé de scolarisation des élèves handicapés (PPS) (Gouvernement de France, 2013*e*).

1.8 La gestion des difficultés d'apprentissage : quelles compétences, quels gestes professionnels ?

Ces premiers éléments nous informent que les difficultés rencontrées par les élèves, et la variété des moyens d'action mis en œuvre pour y remédier, sont au cœur des préoccupations de l'institution scolaire. Nous l'avons vu, au-delà de ces différents dispositifs, les textes réglementaires posent également quelques principes en direction de l'accompagnement pédagogique conduit par les enseignants en classe. Néanmoins, ils n'apportent que très peu d'éclairage quant aux démarches pédagogiques à mettre en œuvre pour gérer les difficultés d'apprentissage au quotidien. La différenciation des démarches et la diversification dans l'organisation des enseignements constituent-elles les seules réponses à apporter pour prendre en compte la diversité des élèves et gérer les difficultés qu'ils peuvent éprouver dans leurs apprentissages ? L'exploration de quelques textes officiels complémentaires pourrait nous permettre d'éclairer la perspective pédagogique.

Tout d'abord, il est intéressant de noter que les programmes nationaux de l'école primaire soutiennent l'idée du libre choix des méthodes et des démarches « témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves » (Gouvernement de France, 2008*b*). Néanmoins, le principe de liberté pédagogique ne saurait déresponsabiliser les maîtres, puisqu'il les contraint à rendre compte régulièrement des acquis des élèves tout en les invitant à réfléchir sur leurs pratiques et leurs effets. De plus, cette liberté s'exerce dans le respect des textes des programmes et des instructions ministérielles en vigueur, en cohérence avec le projet d'école et sous le contrôle des inspecteurs de l'éducation nationale (Gouvernement de France, 2005).

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (Gouvernement de France, 2013*f*) insiste, à plusieurs reprises, sur le repérage des difficultés des élèves : a) pour construire des séquences d'apprentissage adaptées et/ou alerter des personnels spécialisés et b) pour mieux assurer la progression des apprentissages. En outre, les enseignants sont invités à construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. Les différents rythmes d'apprentissage perceptibles dans une même classe et les besoins de chacun sont pris en compte par des pratiques de différenciation et d'adaptation de l'enseignement. De même, après analyse des réussites et des erreurs, des activités de remédiation et de consolidation des acquis sont mises en œuvre. Ainsi, le repérage et la prévention, la différenciation et l'adaptation de l'enseignement, le traitement et la remédiation ou encore l'alerte donnée aux personnels spécialisés semblent constituer, dans ce texte, les réponses les plus favorables pour permettre aux enseignants de faire face aux difficultés éprouvées par certains élèves dans leurs apprentissages.

L'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (Gouvernement de France, 2013*g*) apporte quelques précisions complémentaires. Il indique notamment que la formation aux métiers du professorat et de l'éducation vise l'acquisition de gestes

professionnels liés aux situations d'apprentissage par la prise en compte de l'hétérogénéité des publics, et en particulier des élèves en situation de handicap. De même, cette formation permet le développement de méthodes de différenciation pédagogique et de soutien aux élèves en difficulté. En outre, elle poursuit l'objectif d'apporter des connaissances relatives aux processus d'apprentissage des élèves.

Finalement, à notre connaissance, et en dehors des éléments que nous venons de présenter, il existe très peu de recommandations officielles – nous devons admettre qu'elles demeurent très générales – pour aider les enseignants à gérer les difficultés d'apprentissage en contexte de classe dans une perspective purement pédagogique.

Pourtant, si on admet l'idée que les difficultés sont inhérentes au processus même d'apprentissage et qu'elles requièrent, en premier lieu, des réponses dans l'action pédagogique conduite par l'enseignant dans sa classe (Gouvernement de France, 2002), ne conviendrait-il pas d'éclairer davantage les enseignants dans ce sens ? La Loi de 2013 rappelle que l'un des enjeux les plus importants est essentiellement qualitatif. Il repose sur la qualité de ses enseignants et de la formation qui leur est proposée. Les pratiques pédagogiques des enseignants ont un effet déterminant sur la réussite des élèves. C'est pourquoi, l'octroi de moyens supplémentaires n'aurait que très peu d'effets en comparaison à des modifications des pratiques. La formation initiale et continue représente des leviers essentiels d'action :

actualisation des connaissances, préparation des activités pédagogiques, attitude en classe, utilisation et intégration dans la pratique pédagogique des ressources numériques, prise en compte des besoins éducatifs particuliers et aide au repérage des difficultés, notamment d'apprentissage, scolarisation des élèves en situation de handicap, spécificité de l'enseignement de l'expression écrite ou orale [...]. (Gouvernement de France, 2013a)

Comme nous avons pu nous en apercevoir tout au long de cette section, la demande institutionnelle et sociale semble « se focaliser sur le “traitement” de la difficulté d'apprentissage » (Marlot et Toullec-Théry, 2011, p. 21). Cette logique d'intervention qui

préside à la gestion des difficultés d'apprentissage, et dont nous venons d'effectuer un large tour d'horizon, pose un certain nombre de questions. En effet, même si les objectifs affichés sont tout à fait louables, les moyens mis en œuvre constituent-ils une réponse d'intervention pertinente auprès des élèves éprouvant des difficultés ? Les différents dispositifs répondent-ils efficacement aux objectifs auxquels ils sont censés répondre ? Quelles peuvent être les conséquences d'une telle individualisation de l'aide apportée aux élèves ? Essayons de recueillir quelques éléments de réponse à ce propos.

2. ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION

Dans cette deuxième section, la difficulté scolaire est abordée sous l'angle des travaux issus de la recherche. Ainsi cette recension d'écrits nous permettra de faire état de la pertinence scientifique de cette étude.

2.1 Les difficultés scolaires : une notion floue et difficile à définir

Dans le contexte scolaire, le terme "difficulté" renvoie à des réalités très différentes souvent très difficiles à saisir (Goupil, 2014). De fait, les difficultés éprouvées par les élèves peuvent se manifester sous diverses formes et avoir des degrés de gravité multiples (Goupil, 2014 ; Saint-Laurent, 2008). Certains problèmes éprouvés par les élèves peuvent être temporaires, alors que d'autres persistent dans le temps (Goupil, 2014). En outre, de nombreux facteurs (individuels, familiaux, sociaux, scolaires, culturels, socioéconomiques, entre autres) peuvent influencer le comportement des élèves (*Ibid.*). Chabanne (2003) estime que les « difficultés scolaires relèvent d'un discours, d'un sujet et d'un contexte » (*Ibid.*, p. 7). Les difficultés sont régulièrement présentées comme un « mal, dont il faut absolument se prévenir » (*Ibid.* p. 7). Il précise, par ailleurs, que les difficultés scolaires d'apprentissage désignent, en langage courant, « un ensemble complexe de notions, d'évaluations, de comportements, voire de caractéristiques propres à l'élève » (*Ibid.*, p. 5). La difficulté scolaire renvoie, le plus souvent, à une appréciation négative (Monfroy, 2002). La notion d'élève en difficulté n'est définie explicitement ni dans les textes officiels ni dans

la documentation professionnelle (Monfroy, 2002 ; Roiné, 2014). Cette notion se révélerait peu opérante, voire trompeuse, tant dans la connaissance des difficultés spécifiques rencontrées par certains élèves que dans les moyens mis en œuvre par l'enseignant à leur intention (Monfroy, 2002). La question de savoir ce qu'est un élève en difficulté, ce qui le caractérise ou encore le moment à partir duquel un élève peut être désigné comme tel reste, à l'appréciation des enseignants (*Ibid.*). Le processus de désignation mis alors en jeu « devient un processus social dont il convient de cerner la trame et la logique » (*Ibid.*, p. 34). D'après Antoine (2010), cette assignation peut avoir pour conséquence discrimination et stéréotypisation de ces élèves, d'autant plus s'ils bénéficient d'aides externalisées. En fait, la difficulté scolaire fait généralement référence à une catégorie institutionnelle constituée d'élèves en difficulté qui légitimerait la mise en place de dispositifs pédagogiques externes à la classe (Amigues, 2005).

À notre connaissance, en France, le ministère de l'Éducation nationale ne met pas à la disposition des personnels enseignants une typologie des élèves en difficultés ou présentant des difficultés d'apprentissage, ainsi que les procédures à mettre en œuvre vis-à-vis des élèves concernés⁵. Pourtant, plusieurs classifications sont en vigueur au niveau international. Au Québec, par exemple, le ministère de l'Éducation du Loisir et des Sports (MELS) présente les caractéristiques des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA) dans un document portant sur l'organisation des services éducatifs (Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports, 2007). Ainsi, dans son cadre de référence, le Ministère québécois définit précisément les difficultés d'apprentissage au préscolaire, au primaire et au secondaire (Goupil, 2014). Par exemple, au primaire, l'élève en difficulté d'apprentissage est celui

dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de

⁵ En dehors des élèves à besoins éducatifs particuliers (pour lesquels le Ministère de l'Éducation ne propose pas de définition) bénéficiant d'un accompagnement pédagogique spécifique ; nous abordons ce point un peu plus loin.

progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports, 2007, p. 24)

De la même manière, les notions d'élèves à risque et d'élèves présentant des troubles du comportement sont clarifiées. Au niveau international, les États membres de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) ont adopté la Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE). Celle-ci fait mention des individus pouvant bénéficier de besoins éducatifs spéciaux. Cette définition fait référence à un public relativement large présentant (mais ne se limitant pas à) « des désavantages au niveau des capacités physiques, comportementales, intellectuelles, émotionnelles et sociales » (UNESCO, 2011). Cette définition « ne cible pas une population spécifique d'élèves, mais postule une diversité normale et positive » (Roiné, 2014, p. 19). Elle souligne plus la pluralité des besoins des élèves qu'elle n'insiste sur l'écart à une norme scolaire donnée. L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), quant à elle, préfère se référer à la notion de « déficiences, de difficultés et de désavantages » (OCDE, 2007, p.3). Pour mener à bien la comparaison des données internationales, elle établit la distinction entre les élèves présentant a) des handicaps ou des déficiences d'origine organique, b) des troubles de comportement, des troubles affectifs ou des difficultés d'apprentissage spécifiques et c) des désavantages socioéconomiques (*Ibid.*).

L'exposé de ces trois classifications nous permet d'élargir notre regard en dehors du cadre français. Elles nous informent aussi de la multiplicité des approches en matière de gestion des difficultés d'apprentissage et d'échec scolaire. L'utilisation de telles classifications peut présenter certains avantages : ordination et échange des données par les intervenants ou les chercheurs, prévention, attribution de services appropriés (Goupil, 2014). Elles peuvent aussi avoir des effets pervers : étiquetage des élèves, appréciation négative à leur sujet, prédictions hâtives (*Ibid.*).

Au-delà de cette variété de définitions, plusieurs modèles explicatifs portant sur l'étude des difficultés d'apprentissage peuvent être proposés (*Ibid.*). C'est ce que nous allons examiner de plus près dans la section suivante.

2.2 Appréhender la difficulté scolaire oui, mais comment ?

2.2.1 Deux approches bien distinctes

Dans le domaine de la difficulté scolaire, il existe deux approches bien distinctes : l'une, psychopathologique (à dominante nosographique), privilégiant les réponses remédiatrices ; l'autre, psychopédagogique (à dominante situationnelle), favorisant la mise en œuvre de moyens de prévention (Benoit, 2005). Dans la première situation, les difficultés d'apprentissage et les troubles cognitifs repérés (ou diagnostiqués) chez les élèves sont les causes de l'échec scolaire. Dans la seconde, les difficultés d'apprentissage et les troubles cognitifs repérés (ou diagnostiqués) chez les élèves sont les conséquences de l'échec scolaire. Nous avons synthétisé ces deux approches dans le tableau 3 suivant.

Tableau 3
Approches de la difficulté scolaire

Approche psychopathologique (à dominante nosographique)	Approche psychopédagogique (à dominante situationnelle)
Les difficultés d'apprentissage et les troubles cognitifs repérés (ou diagnostiqués) chez les élèves sont les causes de l'échec scolaire.	Les difficultés d'apprentissage et les troubles cognitifs repérés (ou diagnostiqués) chez les élèves sont les conséquences de l'échec scolaire.
Le trouble, la déficience ou le dysfonctionnement sont primaires.	Refus de postuler, systématiquement, un trouble ou une déficience pour expliquer une difficulté.
Orientation vers : <ul style="list-style-type: none"> - des actions réparatrices de la déficience – réelle ou supposée – attribuée à l'élève ; - des réponses conçues sous forme de remédiations mises en œuvre dans un environnement médicalisé et spécialisé. 	Choix d'aménager et d'adapter, si possible de manière préventive, l'environnement scolaire et pédagogique "ordinaire".
Risque de médicaliser des inégalités sociales et de les aggraver par des pratiques ségrégatives.	Recherche de moyens pédagogiques pour réduire les inégalités scolaires.

Le positionnement adopté par Charlot (1997) pour définir l'échec scolaire est intéressant, dans la mesure où il corrobore l'approche psychopathologique définie par Benoît (2005) : l'échec scolaire est désigné comme un manque attribué à l'élève « et porte la marque de la différence » en référence à une norme donnée (*Ibid.*, p. 16). À l'opposé, dans une perspective psychopédagogique, la difficulté scolaire est davantage interprétée comme un moment occasionné par les tâches scolaires.

La difficulté d'apprentissage devient alors « commune et banale pour tous les élèves en situation de tâche scolaire authentique » (Chabanne, 2003, p. 13). Cette distinction rejoint également l'interprétation de Terrail (2009). Selon lui, deux lectures bien différentes peuvent être adoptées pour penser la difficulté d'apprentissage.

La première met l'accent sur le caractère inhérent de la difficulté en lien avec la nature même des apprentissages. Le milieu social, l'histoire intellectuelle de chacun peut accentuer la difficulté, mais personne n'y échappe. Dans cette perspective, le système éducatif s'efforce de rechercher les solutions pédagogiques les plus propices au cheminement de tous les élèves et de faciliter le dépassement des obstacles que l'apprentissage peut susciter. La seconde considère la difficulté comme le fait de quelques-uns. Les élèves concernés sont alors identifiés comme des élèves en difficulté. Dans ce cas de figure, la source du problème et la cause des difficultés seront imputées à l'élève. L'identification des élèves en difficulté, de ce qui fait problème chez eux ou de ce qui leur manque pour apprendre normalement est privilégiée. Le regard se tourne vers l'élève comme sujet à traiter. Par voie de conséquence, il se détourne de tout questionnement portant sur les démarches d'enseignement et, plus spécifiquement, sur ce qui n'a pas permis à l'élève de surmonter l'obstacle auquel il a été confronté.

2.2.2 Une question de choix ?

Cette grille de lecture nous permet de mettre en perspective certains des propos que nous avons pu formuler jusqu'à présent. À première vue, cette approche pourrait paraître

assez dichotomique ; la réalité est sans aucun doute plus complexe et jamais tout à fait aussi tranchée. Serait-il utile de les opposer ? Sans doute que non ; encore moins de choisir son camp. Nous ne pouvons ignorer que certains élèves à profil particulier nécessitent des prises en charge adaptées dans, et en dehors de la classe. La Loi de 2005 favorise d'ailleurs cette intégration. De même, nous serions très imprudent d'ignorer que certaines des difficultés éprouvées par les élèves ont une origine psychopathologique. Comme le souligne Roiné (2014), de multiples causalités, généralement imbriquées les unes aux autres, peuvent expliquer l'échec de certains. Cependant, les réponses institutionnelles actuelles n'auraient-elles pas tendance à privilégier une approche au détriment de l'autre, même auprès de ceux qui rencontrent des difficultés que nous pourrions qualifier d'« ordinaires » et passagères ? Le système scolaire ne gagnerait-il pas à étendre la seconde dans une perspective à visée écologique ?

En effet, pour Benoit (2005), « le choix entre ces deux options est déterminant pour les pratiques » (p. 97). Selon Cèbe et Goigoux (1999), « les choix pédagogiques et didactiques reposent en grande partie sur les conceptions et les représentations que les enseignants se font de l'origine des difficultés éprouvées par ses élèves » (p. 49). L'étude menée par Bautier, Bonnéry, Terrail, Bebi, Branca-Roscoff et Lesort (2002), portant sur les premières difficultés d'apprentissage éprouvées par certains élèves de CE1, en donne un parfait exemple. Les observations réalisées en classe et l'analyse du discours conduite au cours de cette étude ont permis de mettre au jour la nomenclature que ces enseignantes utilisent lorsqu'elles évoquent leurs interventions auprès des élèves en difficulté. Ainsi, « les élèves “qui ont du mal” en CE1 peuvent être répertoriés selon la nature de leur difficulté établie par les enseignantes » (*Ibid.*, p. 80). Quatre catégories ont pu être établies, soit les difficultés dues a) au manque d'encadrement, b) à la lenteur ou à l'immaturité de l'élève, c) à des blocages ou d) aux difficultés d'abstraction. Ainsi, le mode de traitement particulier et l'orientation spécifique sont déterminés en fonction de la nature des difficultés rencontrées par ces élèves « qui ont du mal » (*Ibid.*, p. 80).

2.3 Une approche pathologisante

Aujourd'hui, le traitement différentiel des difficultés au sein de dispositifs externes à la classe constitue l'une des réponses les plus répandues pour intervenir auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (Amigues, 2005). Or, ces dispositifs privilégient une approche "pathologisante" des difficultés d'apprentissage (*Ibid.*). Fort critiquable, selon cet auteur, une telle approche figerait « un type de public scolaire susceptible de faire l'objet d'une prise en charge particulière » (*Ibid.*, p. 107). Les dispositifs s'adressent, en priorité, aux élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage ou comportementales et se donnent tous pour objectif d'influer sur les résultats scolaires et le comportement des élèves (*Ibid.*). L'intervention de l'enseignant s'apparente à celle d'un personnel du soin dont le but est de "guérir" l'élève avec des remèdes appropriés ou de combler les lacunes en proposant des activités de rattrapage (Jorro, 2000). Cette conception se rapproche de celle évoquée par Berzin (2008) mettant en évidence « la forte prégnance dans les discours de la référence sous-jacente à un modèle de développement normatif dans lequel la difficulté se mesure en premier lieu en termes d'écart à une norme donnée » (p. 98). D'ailleurs, « l'idée que les causes de l'inadaptation sont inhérentes à l'enfant fait encore aujourd'hui l'objet d'un consensus implicite » (Benoit, 2005, p. 91). Selon Courteix (2004), la situation actuelle s'explique par l'assimilation fréquente et abusive entre déficience intellectuelle légère et difficulté scolaire ainsi que le poids du médical dans l'approche des processus d'échec scolaire. Il est plutôt fréquent, en effet, que l'école fasse appel à « des corpus de savoirs issus des registres psychologiques et médicaux extérieurs à l'école » (Benoit, 2005, p. 91) pour intervenir au niveau de la difficulté scolaire, d'autant plus, si elle est importante. En d'autres termes, le paradigme pathologisant relève toujours de causes exogènes à l'école (l'échec est attribué aux individus, à leurs défaillances, leurs retards ou leurs anomalies) et rarement à des causes endogènes, notamment au travers l'étude des dispositifs de scolarisation et des processus concrets d'enseignement (Roiné, 2014). Il est intéressant de souligner que les travaux pédagogiques actuels, tout comme la plupart des travaux didactiques, sont principalement orientés vers des approches mentalistes ; leur expertise est basée sur les travaux issus de la psychologie cognitive ou des neurosciences (*Ibid.*). Dans

cette perspective, les modalités d'action proposées aux enseignants sont essentiellement destinées à agir sur la cognition des élèves en difficulté (*Ibid.*). Les spécificités des savoirs et des obstacles inhérents à l'apprentissage sont alors très peu interrogées (*Ibid.*).

2.4 La banalisation de la médicalisation de l'échec scolaire

Comme nous venons de le souligner, les interprétations d'ordre médical ou qui relèvent de la psychologie clinique et les troubles des apprentissages d'origine neurobiologique ou génétique sont mis au premier plan pour appréhender l'échec scolaire (Morel, 2014). Depuis une vingtaine d'années, ces interprétations se sont amplement répandues dans le système scolaire et les enseignants les mobilisent volontiers pour expliquer et traiter les difficultés que certains de leurs élèves rencontrent (*Ibid.*). La priorité accordée à l'école primaire dans la lutte contre l'échec scolaire s'est traduite par le développement des démarches préventives, la mise en place de nombreux dispositifs d'aide en faveur des élèves à besoins éducatifs particuliers (*Ibid.*). Cette manière d'appréhender l'échec scolaire a eu pour conséquence « la banalisation et l'explosion du recours aux professionnels du soin : orthophonistes et autres professions paramédicales, psychologues, médecins » (*Ibid.*, p. 9). Selon Morel (2014), la médicalisation est entendue comme le processus par lequel un "problème" finit par s'apparenter à une maladie ou à un "trouble", « dont l'interprétation et le traitement supposent l'intervention, directe ou indirecte, de professionnels du soin, à commencer par les médecins » (*Ibid.*, p. 18). Les enquêtes les plus récentes ont mis en évidence la nette détérioration des acquis des élèves les plus en difficulté, notamment en ce qui a trait à la maîtrise des savoirs fondamentaux (*Ibid.*). Face à ce constat, les politiques éducatives se sont alors recentrées sur les savoirs fondamentaux et l'individualisation du traitement de la difficulté scolaire. Dans la logique des choses, ces deux priorités éducatives auraient dû conduire à un recentrage sur l'action pédagogique des enseignants au sein même de leur classe ou dans les différents dispositifs qu'ils animent. De même, l'externalisation du traitement de la difficulté ainsi que le recours aux professionnels du soin auraient dû être minimisés. Or, dans les faits, le recours aux professionnels du soin s'est amplifié. Morel (2014) explique ce processus. Selon lui, la

multiplication des évaluations et des outils de diagnostic a permis aux enseignants de repérer, d'une manière plus systématique, les difficultés rencontrées par leurs élèves. Pour autant, « cela n'a pas nécessairement conduit à ce qu'ils s'estiment compétents pour les prendre en charge » (*Ibid.* p. 64). De fait, l'échec est très régulièrement associé par les enseignants, et par les spécialistes de l'enfance, à une anomalie d'origine (psycho)pathologique (*Ibid.*), voire neurologique (Ouellet, 2009). Le recours au registre médical et à la psychologie clinique a eu alors pour conséquences de renforcer la tendance des enseignants à se déresponsabiliser de l'échec de certains de leurs élèves tout en contribuant à la perte de leur légitimité pédagogique. Les enseignants auraient même tendance à percevoir certaines des difficultés les plus courantes « comme relevant d'une rééducation et non d'une pédagogie "générale" telle qu'elle peut être mise en œuvre en classe banale » (Morel, 2014, p. 92). Les spécialistes du soin sont devenus les plus légitimes pour intervenir dans l'interprétation et le traitement des problèmes d'apprentissage. Leur champ de compétences s'est alors élargi au domaine de l'échec scolaire (*Ibid.*). Cette façon de percevoir le problème de l'échec scolaire a contribué à détourner « le regard des modalités de la construction des difficultés scolaires dans le cadre des apprentissages à l'école » (*Ibid.*, p. 204).

Il nous reste maintenant à analyser le fonctionnement et les effets des différents dispositifs mis en place pour remédier aux difficultés d'apprentissage.

2.5 Les dispositifs d'aide individualisée : de nombreux obstacles à leur bon fonctionnement

À la grande profusion des dispositifs d'aide en faveur des élèves en difficulté, s'ajoute une absence flagrante de continuité entre eux (Gouvernement de France, 2015a). De plus, l'instabilité des mesures (suppression de l'aide personnalisée, instaurée au primaire en 2008, au profit des activités pédagogiques complémentaires en 2013, par exemple) contribue à rendre difficile l'appropriation des différents dispositifs par la communauté éducative tout en perturbant les élèves et les familles (*Ibid.*). En outre, le principe d'individualisation ne s'applique pas de la même manière à tous les niveaux de la

scolarité obligatoire. Les dispositifs mis en œuvre récemment concernent davantage l'école et le lycée, alors que c'est au niveau du collège où le besoin d'individualisation se fait le plus sentir (*Ibid.*) Au-delà de cette vision stratégique incertaine, le pilotage qui devrait soutenir le suivi individualisé des élèves est défaillant : absence de structure chargée de l'ensemble des dispositifs, inexistence de données quantitatives fiables sur les effectifs concernés ou les volumes horaires attribués, sous-estimation des coûts et ignorance des effets en matière de réussite des élèves (*Ibid.*). Par ailleurs, la logique hebdomadaire des obligations de service, la faiblesse du travail en équipe, l'absence de reconnaissance des personnels engagés ou l'insuffisance de formation constituent des freins importants au bon fonctionnement des dispositifs de suivi individualisé en faveur des élèves (*Ibid.*).

2.6 L'externalisation de l'aide : une rupture avec la classe

Les réponses institutionnelles semblent être assez éloignées des conclusions issues de la recherche ou de certains rapports ministériels. En effet, Attali et Bressoux (2002) considèrent que les apprentissages doivent se réaliser principalement au sein du groupe classe et que le temps d'engagement de l'élève dans les activités scolaires est peut-être le levier central sur lequel on doit agir. De même, le rapport Thélot (2004) estime que l'aide et la prise en compte des élèves en difficulté relèvent d'un travail continu de l'enseignant dans le cadre de la classe. Le fait de retirer un élève ou un groupe d'élèves pour lui proposer une aide personnalisée, en rupture avec les activités menées en classe, ne semble pas fournir une réponse probante aux difficultés rencontrées par les élèves (Thélot, 2004), car le milieu classe « fournit à la fois la matière et la manière de faire, de dire et de penser » (Amigues, 2005, p. 112). La classe est « un milieu-ressource qui fournit aux élèves des outils pour construire des réponses collectives, par rapport auxquelles chaque élève est tenu de se situer » (*Ibid.* p. 112). Dans ce contexte, « le traitement des difficultés individuelles est généralement rendu public et fait l'objet d'une prise en charge collective pour pouvoir engendrer un effet cognitif durable dans le temps » (*Ibid.* p.112). À l'opposé, l'externalisation de l'aide, ne permet ni aux enseignants ni aux élèves de coopérer pour construire un milieu propice à la mise en œuvre d'activités réparatrices immédiates (*Ibid.*).

2.7 Les effets limités et controversés des situations d'aide personnalisée

Si la réponse à la difficulté scolaire se résume à la mise en place de dispositifs spécifiques, alors les effets attendus risquent d'être limités (Gouvernement de France, 2010c). De fait, il semblerait que les élèves pris en charge par les dispositifs d'aide individualisée, non seulement conservent leur retard scolaire, mais progressent moins que ceux qui n'en ont pas bénéficié (Carlo Bocchi, 2014). De plus, les situations d'aide personnalisée « ne s'avèrent pas capables de permettre aux élèves de se réinsérer efficacement dans le temps didactique de la classe » (Marlot et Toullec-Théry, 2012a, p. 94). Dans le cadre de situations d'aide ordinaire au sein de la classe, ces mêmes chercheurs observent des gestes stéréotypés, « une doxa inhérente à l'aide » (Marlot et Toullec-Théry, 2011, p. 21) en quelque sorte, qui ne permettrait pas aux élèves de rattraper le temps collectif : constitution de groupes d'élèves homogènes faibles, simplification de la tâche, incitation à la réussite des élèves à tout prix par la production de traces déconnectées des enjeux de savoir. Dans cette optique, le lien didactique est conservé de manière artificielle afin de maintenir la place et la face de l'enseignant comme celles des élèves (*Ibid.*). À l'appui des études précédentes, elles observent « un affaiblissement de l'enjeu didactique initial, voire un évanouissement des savoirs » (Marlot et Toullec-Théry, 2012b, p. 15), les situations d'aide observées ne permettant pas aux élèves de dépasser les obstacles auxquels ils ont été confrontés dans la situation initialement échouée (*Ibid.*). L'enseignant "entraîneur" privilégie alors une attitude de surguidage et conduit les élèves à identifier l'unique procédure attendue, avant de la leur faire reproduire par imitation (*Ibid.*). De plus, ces formes d'aide individualisée en classe accroissent le temps de l'enseignement (temps dont disposent les enseignants pour enseigner) sans allonger le temps dédié à l'apprentissage dont les élèves peuvent bénéficier (Marlot et Toullec-Théry, 2014) ; « le temps de l'aide est alors le plus souvent chronophage, au lieu d'être véritablement chronogène, c'est-à-dire générateur de temps didactique, autrement dit, d'apprentissage » (*Ibid.*, p. 5).

Dans le sillage des arguments précédemment énoncés, et pour conclure, il est possible de souligner un paradoxe étonnant. La Loi du 11 février 2005 portant sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, renforce les actions en faveur de la scolarisation des élèves handicapés, notamment leur inclusion en classes "ordinaires". D'un côté, l'institution tendrait à extraire les élèves en difficulté pour intervenir auprès d'eux ; d'un autre côté, elle afficherait une volonté d'intégrer les élèves que la société aurait tendance à exclure. Le profil des élèves concernés n'est sans doute pas le même, néanmoins ce paradoxe interroge quant aux dispositifs mis en œuvre au bénéfice des élèves rencontrant des difficultés.

3. À LA RECHERCHE DU PARADIGME MANQUANT

3.1 À la croisée des chemins

La difficulté scolaire est un phénomène qui mobilise le système éducatif dans son ensemble. Les mesures déployées en sa faveur sont diversifiées et nombreuses (Gouvernement de France, 2002, 2005, 2006*b*, 2008*a*, 2013*a*, 2013*d*, 2013*e*, 2014*b*, 2014*d*, 2015*a*). Comme nous avons pu nous en apercevoir, les réponses actuelles privilégient une approche pathologisante, des difficultés d'apprentissage (Amigues, 2005 ; Benoit, 2005 ; Courteix, 2004 ; Morel, 2014 ; Roiné, 2014). Il faut admettre que la tendance à s'appuyer sur de multiples diagnostics et à considérer les troubles des apprentissages comme étant « d'origine neurobiologique ou génétique (dyslexie, dysorthographe, dysphasie, dyscalculie, dyspraxie, déficit d'attention avec ou sans hyperactivité [...], etc.) » (Morel, 2014, p. 9) s'est largement répandue dans le monde éducatif actuel pour appréhender ce phénomène et s'est même répercutée sur certains travaux pédagogiques et didactiques (Morel, 2014 ; Roiné, 2014). En effet, ces manières d'appréhender les difficultés d'apprentissage ont eu non seulement des répercussions sur l'interprétation des difficultés éprouvées par les élèves mais également sur les moyens offerts pour intervenir au niveau de la difficulté scolaire (Roiné, 2014). Elles légitiment, en quelque sorte, les pratiques pédagogiques ou les dispositifs privilégiant les approches curatives ou remédiatrices

(Roiné, 2014). Nous devons ajouter que plusieurs rapports gouvernementaux (Attali et Bressoux, 2002 ; Gouvernement de France, 2010, 2015a ; Thélot, 2004) ou les travaux issus de la recherche en éducation (Amigues, 2005 ; Carlo Bocchi, 2014 ; Marlot et Toullec-Théry, 2011, 2012a, 2012b, 2014) semblent mettre en avant les effets limités, voire, controversés des pratiques d'aides actuelles en milieu ordinaire (Roiné, 2014).

Pourtant, les difficultés éprouvées par certains élèves peuvent directement être liées aux savoirs ou aux situations spécifiques d'enseignement (Gouvernement de France, 2002 ; Roiné, 2014). Elles requièrent alors « des réponses dans l'action pédagogique conduite par l'enseignant dans sa classe » (Gouvernement de France, 2002, 2014c). Or, dans les analyses actuelles sur les difficultés d'apprentissage, ce paradigme semble manquer (Roiné, 2014). En effet, en considérant les difficultés d'apprentissage sous le seul angle des individus, les dimensions pédagogiques et didactiques sont occultées (*Ibid.*) « comme si le contenu d'enseignement était relativement peu important » (Shulman, 2006, p. 100). Il s'agirait d'une forme de « cécité sur les propriétés didactiques des situations d'enseignement » (Giroux 2013, p. 63). Selon nous, cette même cécité pourrait s'étendre aux gestes professionnels susceptibles d'aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs apprentissages.

3.2 Les difficultés d'apprentissage : non plus considérées comme un “à-côté” pédagogique

Parmi les recommandations formulées par des inspecteurs généraux chargés d'établir un rapport sur l'observation et l'évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée (Gouvernement de France, 2010c), l'une d'entre elles a retenu notre attention. Elle concerne l'accompagnement des élèves en classe et plus spécifiquement la prise en compte des difficultés dites “génériques”. Ces dernières sont définies comme étant les « difficultés les plus fréquentes qui peuvent être minimisées voire évitées par un traitement didactique adapté » (*Ibid.*, p. 117). Ainsi, les inspecteurs généraux défendent l'idée de placer l'aide et l'accompagnement des élèves au cœur des pratiques enseignantes. Selon eux, contrairement

aux idées partagées par une majorité de professeurs, ce volet ne peut pas être considéré comme périphérique à l'acte d'enseignement. Ils soutiennent ainsi l'idée de valoriser cette dimension dans le but de réinvestir, voire, de revivifier la définition du métier d'enseignant « dans l'identification des compétences professionnelles constitutives de l'identité enseignante » (*Ibid.* p. 117).

Dès lors, dès l'entrée dans le métier, la formation pourrait mettre l'accent sur la question des difficultés de telle sorte qu'elles ne soient pas considérées comme un “à-côté” pédagogique. Le repérage par les enseignants s'avère être un acte particulièrement important pour éviter d'en faire des difficultés pérennes qui viendraient fragiliser les bases nécessaires à des apprentissages ultérieurs. De même, la capacité à identifier chez les élèves les facteurs de vulnérabilité, notamment le rapport au langage, semble constituer un second aspect sur lequel la formation des jeunes enseignants pourrait porter.

3.3 Une orientation au cœur de l'action pédagogique et didactique

Alors, à la lumière des éléments que nous avons exposés, ne pourrions-nous pas proposer une vision alternative qui permettrait de déplacer le centre de gravité de l'interprétation des difficultés d'apprentissage vers la sphère pédagogique et didactique ? En d'autres termes, les difficultés d'apprentissage ne pourraient-elles pas être davantage perçues comme un élément “ordinaire” de l'apprentissage et considérées comme « la résultante de la rencontre de l'élève et du système didactique au sein duquel celui-ci est plongé pour apprendre » (Martin et Mary, 2010, p. 230) ? Dans le sillage des propositions de Marlot et Toullec-Théry (2014), nous nous démarquerions des approches pathologisantes « où la centration sur les caractéristiques des élèves, voire de leurs familles, minimise la fonction du savoir » (*Ibid.*, p. 3). Ce modèle pourrait sans doute s'inscrire dans une approche psychopédagogique telle que Benoît (2005) la définit.

Au sein de cette orientation, notre d'étude ne portera pas sur les élèves dits en difficulté, mais plutôt sur les difficultés passagères, “ordinaires”, que la plupart des élèves

d'une classe, inévitablement hétérogène, éprouvent en situation de tâche. Cette perspective nous permettra d'élargir l'interprétation des difficultés d'apprentissage bien au-delà des troubles ou des difficultés habituellement attribués à l'élève. Il s'agira certainement de définir un type de difficultés (celles inhérentes à l'apprentissage). Il conviendra surtout d'explorer l'action pédagogique et didactique des enseignants au sein de leur classe. Cela signifie que notre étude s'intéressera non seulement aux difficultés inhérentes à l'apprentissage mais également à la manière dont l'enseignant anticipe les difficultés, les interprète, s'en empare et agit au contact des élèves. Elle s'attachera, certainement, à éclaircir plusieurs dimensions de l'activité enseignante : préparation de la situation en amont par l'analyse des savoirs en jeu (définition des enjeux de l'apprentissage et identification des obstacles potentiels), régulation de l'activité des élèves en cours d'action, capacité à percevoir les signes de la manifestation des difficultés éprouvées par les élèves afin de les aider à dépasser les obstacles potentiels, orientation des élèves vers les objets pertinents, générateurs d'apprentissages (Marlot et Toullec-Théry, 2012*b*). La question de la différenciation pédagogique sera sans doute évoquée, mais ne sera pas exclusive. De même, la capacité de l'enseignant à gérer l'hétérogénéité, de passer du collectif à l'individuel (et inversement) sera étudiée. En définitive, nous pensons que cette étude nous conduira au cœur même du métier d'enseignant, alors que les approches actuelles tendent à s'en détourner.

Toutefois, nous devons admettre que cette orientation pose un certain nombre de questions auxquelles nous devons répondre : quel cadre théorique pourrions-nous convoquer pour soutenir cette perspective ? À quel type de difficultés cette approche permettrait-elle de répondre le plus efficacement ? Quelle pédagogie, quelles démarches conviendrait-il alors de mettre en œuvre ? Quels gestes professionnels les plus porteurs les enseignants devraient-ils mobiliser pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés ? Notre question de recherche devrait nous aider à identifier les différents points à l'étude.

4. QUESTION DE RECHERCHE

À la lumière de la perspective dont nous venons d’esquisser les contours, nous souhaitons à présent formuler une question capable d’orienter notre cadre de référence : dans quelle mesure les difficultés “ordinaires” d’apprentissage pourraient-elles être prises en compte dans le cadre même de la classe ? Cette question demeure générale pour le moment. Toutefois, elle nous oblige à définir la notion de difficultés d’apprentissage – et plus spécifiquement celles que nous pourrions qualifier d’ordinaires et d’inhérentes aux apprentissages – à mobiliser des concepts aptes à décrire l’activité de l’enseignant en classe et à recourir à un cadre théorique susceptible de soutenir l’approche que nous défendons. Arrêtons-nous un instant sur ces trois lignes directrices.

L’un des concepts clefs de notre recherche concerne les difficultés d’apprentissage. Elles seront abordées sous l’angle de l’enseignement-apprentissage, indépendamment des caractéristiques de l’élève. Un éclaircissement s’impose alors : notre étude n’abordera pas la situation d’élèves dits “en difficulté”. Elle s’orientera plutôt vers les difficultés que la plupart des élèves d’une même classe, en milieu ordinaire, éprouvent dans leurs apprentissages ; nous pourrions penser qu’elle pourrait même concerner les élèves en grande difficulté ou étiquetés comme tels, scolarisés en classes spécialisées (Vygotski, 1931/1994). À l’appui de notre cadre théorique, notre étude s’attachera à aborder la notion de difficultés d’apprentissage sous un angle différent de celui actuellement privilégié par le système scolaire. Elle ne s’attardera pas à aller chercher ce qui ne fonctionne pas “dans” l’élève. Au contraire, à l’instar de ce que suggère Brossard (2004), elle questionnera la nature des situations d’enseignement-apprentissage afin de discerner les éléments facilitateurs de ceux qui posent réellement problème aux élèves. Mais elle ne s’arrêtera pas là. De fait, nous souhaitons centrer notre étude sur l’action pédagogique et didactique des enseignants au sein de leur classe. Nous poursuivons ainsi l’objectif de décrire et de comprendre la manière dont ceux-ci gèrent ce type de difficultés au quotidien. À cette fin, nous souhaitons mobiliser le concept d’agir professionnel proposé par Jorro (2004, 2006a). Il devrait nous aider à distinguer et à caractériser les gestes professionnels de l’enseignant

vis-à-vis des difficultés “ordinaires” éprouvées par certains élèves dans le cadre d’une situation d’enseignement-apprentissage : une plongée au cœur du métier enseignant.

Nous devons, en outre, clarifier le choix du cadre théorique sur lequel notre étude va s’appuyer. Nous l’avons vu, pour les diverses raisons que nous avons exposées, l’approche pathologisante ne peut nous convenir, puisque sa porte d’entrée se situe sur le plan des “défauts” des élèves. Il nous est apparu que le concept de zone de développement le plus proche, communément appelée zone proximale de développement (Vygotski, 1934/1997 ; 1934/2012) pourrait constituer la pierre angulaire de notre compréhension du phénomène de difficulté ordinaire. En effet, ce concept nous semble contenir en lui-même les notions de difficulté d’apprentissage et d’agir professionnel, puisqu’il implique : a) de proposer aux élèves des tâches qui se situent au-delà de leur développement actuel et b) un nécessaire accompagnement de l’élève par l’adulte lors de la réalisation de telles tâches (Vygotski, 1934/1997 ; 1934/2012). Ce concept nous permettra par ailleurs de souligner quelques éléments essentiels de la théorie historico-culturelle proposée par Vygotski, dont le choix constitue, de notre point de vue, le caractère inédit de notre étude. D’une part, il se situe en dehors de l’approche pathologisante pour interpréter les difficultés d’apprentissage. D’autre part, il contribue à la promotion d’un agir enseignant, capable de gérer les difficultés d’apprentissage éprouvées par les élèves dans leurs apprentissages ; nous aurons tout le temps d’y revenir plus en détail.

DEUXIÈME CHAPITRE

CADRE DE RÉFÉRENCE

Le présent chapitre vise à présenter les différents concepts et le cadre théorique qui vont présider à l'étude de notre objet de recherche. Nous déterminerons ainsi la perspective selon laquelle notre problème de recherche sera abordé. Ce deuxième chapitre comprend quatre parties. Dans un premier temps, nous caractériserons et définirons le construit de difficultés "ordinaires" d'apprentissage. Dans un second temps, le concept d'agir professionnel sera clarifié. Ensuite, nous développerons la théorie historico-culturelle sous l'angle de quelques concepts vygotskiens. Enfin, nous terminerons cette section par la formulation de notre question spécifique de recherche et la présentation de nos différents objectifs de recherche.

1. LES DIFFICULTÉS "ORDINAIRES" D'APPRENTISSAGE

Nous abordons cette section en trois temps. Dans un premier temps, nous définissons le construit de difficulté "ordinaire" d'apprentissage sur la base de plusieurs critères. Dans un deuxième temps, nous explorons les attributs de ce construit ; cette entreprise devrait d'ailleurs nous permettre de davantage circonscrire cet objet. Enfin, nous délimitons le phénomène étudié, tout en nous attachant à examiner quelques zones d'ombre que l'élaboration de ce construit aurait pu engendrer.

1.1 Élaboration du construit

La conception selon laquelle la difficulté d'apprentissage est considérée comme un processus "normal" est assez répandue. Cependant, rares sont les textes qui définissent les difficultés d'apprentissage dans cette perspective. Des chercheurs tels qu'Amigues (2005) ou Perraudau (2005, 2006) parlent de difficultés "ordinaires". Marcel (2005) évoque les difficultés "émergentes", alors que Bressoux (2013) emploie le terme de difficulté "banale". En outre, certains textes ministériels font référence aux difficultés "normales" (Gouvernement de France, 2007, 2010c), "génériques" (Gouvernement de

France, 2010c) ou “passagères” (Gouvernement de France, 2012). Aussi, afin de dépasser cette conception initiale – essentielle à la bonne conduite de nos investigations – et tenter de dire ce qu’est une difficulté “ordinaire” d’apprentissage, il nous faut explorer ces textes en profondeur. Nous nous sommes donc employé à examiner trois monographies abordant la question de la difficulté scolaire sous l’angle d’un processus inhérent à l’apprentissage : Villepontoux (1997), Perraudeau (2005, 2006) et Marcel (2005). Grâce à une argumentation adéquatement étoffée chez chacun d’entre eux, nous avons pu dégager plusieurs critères et indicateurs susceptibles de soutenir, dans la perspective qui est la nôtre, le construit de difficultés “ordinaires” d’apprentissage.

Avant d’exposer les différents critères et indicateurs qu’il nous a été possible de dégager à partir de ces auteurs, nous allons détailler quelques éléments méthodologiques utiles à la bonne compréhension de la démarche appliquée. Ensuite, nous formulerons plusieurs remarques préliminaires avant d’énumérer les critères retenus pour notre étude.

1.1.1 Recherche de critères et d’indicateurs

Par cette recension, nous souhaitons concrétiser l’idée de faire ressortir les traits caractéristiques des différents concepts évoqués chez chacun des auteurs étudiés afin de définir le concept qui nous préoccupe : les difficultés “ordinaires” d’apprentissage. Dans cette perspective, nous avons dressé un tableau synoptique (inséré à l’annexe B) dans lequel nous avons fait figurer les différents indicateurs que nous avons repérés au fil de l’analyse des textes avant de les regrouper sous des critères plus englobants.

Le terme de critère renvoie au caractère, au signe qui permet de distinguer une chose ou une notion (Le *Petit Robert*, 2015). Dans cette perspective, nous avons énuméré les dimensions essentielles du concept de difficultés “ordinaires” afin de distinguer ce type de difficulté d’autres formes de difficultés d’apprentissage. Le terme d’indicateur se rapporte, quant à lui, à une variable ayant pour objet de mesurer ou d’apprécier un état (Le *Petit Robert*, 2015). Nous avons ainsi décliné chaque critère en autant d’indices pertinents

(ou de variables) qui permettent de désigner les critères retenus. Comme le précise Gérard (2002), les critères sont de l'ordre de l'abstrait, du général ou de l'idéal, alors que l'indicateur relève de la réalité, du concret et du particulier. L'entreprise à laquelle nous nous prêtons se rapproche du "concept opératoire" défini par Aktouf (1987). Selon lui, les concepts sont des unités non décomposables formées de plusieurs éléments simples, précis et bien connus. Ce sont des termes dont le sens est construit, complet et univoque dans un champ scientifique ou une théorie. Le contenu de ce type de concept « est opérationnalisé dans le cadre et en fonction de la situation précise observée » (*Ibid.*, p.25). Pour ce faire, il convient d'identifier les dimensions (les différents aspects du concept une fois décomposé) et les indicateurs (indices concrets de réalité d'une dimension). Pour pouvoir les mesurer, il convient de procéder à une conversion des construits en indicateurs empiriques (Fortin et Gagnon, 2010). L'indicateur empirique est « l'expression quantifiable et mesurable d'un construit ; il représente des caractéristiques ou des dimensions de ce construit » (*Ibid.* p. 392). La recherche de critères et d'indicateurs forme ainsi les soubassements de la méthodologie appliquée à notre investigation.

1.1.2. Remarques préliminaires

Cette cueillette initiale a permis de mettre en évidence quatre critères :

- Orientation ;
- Type de tâche, causes (déclenchement) ;
- Activité de l'élève, manifestations, conséquences (cognitives, psychoaffectives), facteurs influents ou de vulnérabilité, modalités qui la rendent ostensible ;
- Agir enseignant (attitudes, comportements de l'enseignant, type d'accompagnement).

L'agencement que nous proposons ici a l'avantage de circonscrire notre objet d'étude et nous donne un aperçu de l'extrême complexité de la tâche à laquelle nous nous attelons. Cette liste de critères ne prétend nullement à l'exhaustivité ; le corpus des textes

consultés est trop restreint pour cela. Avant d’approfondir plus en détail chacun des quatre critères, plusieurs remarques préliminaires méritent d’être formulées :

Premièrement, même s’ils peuvent varier sensiblement d’un texte à l’autre, les fondements épistémologiques des différents auteurs consultés se rapprochent majoritairement des thèses piagésiennes. Nous reconnaissons qu’ils diffèrent de la perspective que nous allons adopter, puisque notre étude fera explicitement référence à la théorie historico-culturelle. Néanmoins, au-delà de ce constat, nous formulons l’hypothèse que les différents critères repérés au fil de cette exploration pourront être remobilisés dans le cadre d’une difficulté “ordinaire” d’apprentissage abordée dans une perspective vygotskienne. Notre entreprise a consisté à mettre en évidence une première structure capable d’appréhender les difficultés “ordinaires” d’apprentissage en contexte de classe. Deuxièmement, la synthèse du texte de Marcel (2005) brille par sa concision. Nous pouvons toutefois remarquer que les indicateurs mis en relief dans son étude nous auront fortement influencé dans le choix de nos propres critères.

1.1.3 Schématisation

Dans un effort de synthèse, nous avons jugé utile d’articuler les différents critères dans une première schématisation (figure 1, page suivante). La disposition en cercle a pour vocation de mettre en évidence l’interrelation entre les différentes dimensions à l’œuvre, sans pour autant les hiérarchiser.

Nous pouvons observer que le construit de difficultés “ordinaires” d’apprentissage va bien au-delà des seules manifestations repérées chez l’élève (partie émergée de cet iceberg) et permet, en définitive, d’interroger d’autres dimensions qui lui sont directement reliées. En d’autres termes, la gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage implique le choix d’une orientation spécifique, se rattache à un type de tâche en particulier, et suppose un agir professionnel *sui generis*. Cette schématisation forme un système cohérent à partir duquel ce type de difficultés pourrait être appréhendé en contexte de classe.

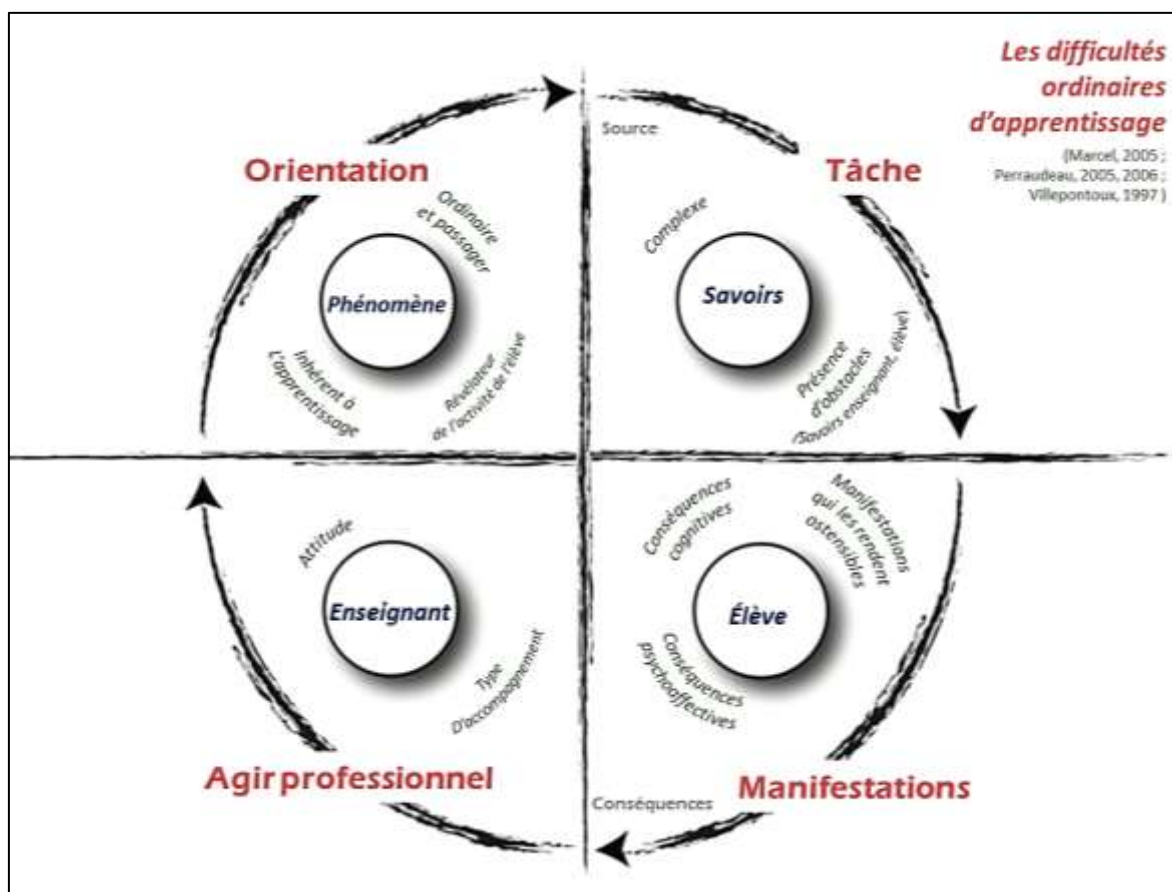


Figure 1. Les difficultés “ordinaires” d’apprentissage : quatre critères à explorer

1.2 Exploration du construit

Nous allons à présent nous attacher à explorer les quatre critères précédemment définis : orientation, type de tâche, activité de l’élève et agir professionnel.

1.2.1 Orientation, positionnement épistémologique

Qu’elles soient émergentes, ordinaires, génériques ou passagères, le type de difficultés, auquel les auteurs consultés font référence, se rattache à une même conception de l’apprentissage. En effet, pour l’ensemble des textes étudiés, les difficultés éprouvées par les élèves sont considérées comme un processus naturel, inhérent à l’apprentissage. Adossée à son caractère temporaire, cette vision constitue un premier pas majeur pour

aborder adéquatement le concept de difficultés “ordinaires”.

Notre positionnement théorique s’appuie sur le constat suivant. Certains apprentissages ne peuvent se réaliser que dans le cadre scolaire ; nous l’avons déjà souligné. L’apprentissage de la lecture, de l’écriture, la résolution de problèmes, ou l’accès à des connaissances scientifiques relèvent de mises en œuvre spécifiques (Brossard, 2004). Dans ce contexte, nous pouvons aisément imaginer que certains élèves peuvent éprouver des difficultés à appréhender ces contenus complexes. Les difficultés d’apprentissage sont alors considérées comme des phénomènes naturels et normaux. Il importe donc à l’enseignant de tenir compte des capacités actuelles de l’élève, d’une part, et des modalités d’intervention, d’autre part, qui vont permettre à l’élève de surmonter les difficultés qu’il peut éprouver.

Nous prônons l’idée de développement des gestes professionnels, qui offrent la possibilité aux difficultés d’apprentissage d’être gérées au sein même de la classe. Nous pouvons ajouter qu’il ne s’agit pas d’adopter « une lecture en négatif » (Charlot, 1997, p. 33) en pointant les carences ou les lacunes chez l’élève, mais plutôt de pratiquer une lecture « en positif » (*Ibid.*, p. 33) où les difficultés “ordinaires” d’apprentissages sont perçues comme des signes révélateurs de l’activité de l’élève en situation, qu’il convient de prendre en compte afin de mieux comprendre ce qui freine l’élève dans sa progression et l’aider à les surmonter (Perraudau, 2005). À l’instar des politiques éducatives les plus récentes préconisant l’intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage (ÉHDAA) dans le cadre le plus normal possible (Goupil, 2014), nous proposons la gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage à l’intérieur même de la classe, de la manière la plus authentique et la plus naturelle qui soit.

Les difficultés “ordinaires”, telles que nous l’entendons actuellement, sont celles qui ont lieu momentanément au cours de l’apprentissage en contexte de classe. Il s’agit bien de celles qui sont liées directement à la transmission-appropriation des savoirs dans le cadre de situations d’enseignement-apprentissage complexes conduites par l’enseignant en situation

de classe. Elles sont inhérentes à l'apprentissage. Nous ne souhaitons pas focaliser notre regard sur ce qui “dysfonctionne” chez l'enfant. Au contraire, nous préférons l'orienter vers le contexte dans lequel se déroulent les apprentissages en tenant compte de la situation d'apprentissage, en elle-même, et des gestes développés par l'enseignant. L'intérêt porté à l'élève n'est pas pour autant exclu.

1.2.2 Type de tâche

Les différents auteurs consultés, dont nous avons fait mention plus haut, font inégalement référence à ce deuxième critère. Villepontoux (1997) le considère comme un simple indicateur parmi ceux à prendre en compte dans le contexte général de la classe. Il attire l'attention sur la manière dont la tâche est présentée à l'apprenant. Les travaux de Perraudau (2005) se basent principalement sur des tâches complexes. La lecture, l'écriture, la résolution de problèmes constituent, pour ce chercheur, des exemples caractéristiques. Selon lui, les élèves éprouveraient davantage de difficultés au sein de ce type d'activité. Cette considération nous paraît importante et nous pousse à choisir une orientation spécifique. En effet, serait-il envisageable d'évoquer la notion de difficultés “ordinaires” d'apprentissage dans le cadre de simples exercices d'application ? Nous pensons au contraire que notre étude devra se baser sur une situation d'enseignement-apprentissage qui sera « la source, le lieu et le critère de l'élaboration du savoir » (Astolfi, 1993, p. 313), et où l'obstacle tient une place de premier plan. D'ailleurs, nous le verrons, ces observations rejoignent le type d'activité privilégié par Vygotski (1934/1997) dans la formation des concepts scientifiques.

1.2.3 Causes, déclenchement : les obstacles et les facteurs influents

Est-il envisageable d'aborder le construit de difficultés “ordinaires” d'apprentissage sans se préoccuper des éléments qui les déclenchent ? Plusieurs des écrits étudiés explorent cette dimension. Perraudau (2005, 2006) se focalise sur l'élève et s'attache à décrire les différentes sources de difficultés (structurales ou procédurales) auxquelles ce dernier peut

être confronté. En s'intéressant aux difficultés cognitives, Villepontoux (1997) accorde une place de premier plan à la notion d'obstacles. Son étude met d'ailleurs l'accent sur la variété des causes des obstacles, tant du côté des savoirs, de l'élève, que celui de l'enseignant. Pour cette raison, il les décline en obstacles épistémologiques ou méthodologiques. En définitive, au regard des différents textes explorés, la notion d'obstacle semble constituer une entrée privilégiée dans la justification des causes des difficultés éprouvées par les élèves. Ceci n'est pas très étonnant. Selon Le *Dictionnaire de l'Académie française* (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 1992), le terme "difficulté", au sens "d'opposition, objection" est emprunté au latin *difficultas*, -atis et signifie : "obstacle, embarras", "humeur difficile". La notion d'obstacle apparaît comme fondamentale pour « poser le problème de la connaissance scientifique » affirme Bachelard (1934/2002, p. 16). Dans le même ordre d'idées, il « est inévitable que l'apprentissage et, *a fortiori*, l'enseignement surtout quand il est axé sur la compréhension des notions communiquées, fasse surgir des obstacles cognitifs » (Brousseau, 1986, p. 277).

Les travaux de Brousseau (1998) nous paraissent incontournables pour aborder la notion d'obstacles dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement. En s'intéressant aux didactiques des mathématiques, ce chercheur examine et discute la notion d'obstacle épistémologique forgée par Bachelard (1934/2002). Il arrive ainsi à déterminer les obstacles qui se présentent dans le système didactique. Les obstacles rencontrés par les élèves à l'appropriation des connaissances peuvent être attribuables, selon lui, à plusieurs causes. Pour cette raison, précise-t-il, « la notion d'obstacle épistémologique tend à se substituer dans certains cas à celle d'erreur d'enseignement, d'insuffisance du sujet ou de difficulté intrinsèque des connaissances (Brousseau, 1998, p. 8) ». Les obstacles d'origine ontogénique se manifestent du fait des limitations du sujet à un stade de son développement. Les obstacles d'origine didactique « sont ceux qui semblent ne dépendre que d'un choix ou d'un projet du système éducatif » (Brousseau, 1998, p. 8). Enfin, les obstacles d'origine proprement épistémologique « sont ceux que l'on peut retrouver dans l'histoire des concepts eux-mêmes » (*Ibid.*, p. 8). Ils jouent un rôle important dans la constitution d'une connaissance donnée. Avec cet auteur, nous mesurons la complexité de la

notion d'obstacle appliquée au domaine de l'enseignement et de l'apprentissage et la prudence avec laquelle nous devons avancer si nous souhaitons tirer parti de ce concept. Pourtant, il nous paraît fondamental et tout à fait éclairant dans la compréhension des difficultés que les élèves peuvent rencontrer dans leurs apprentissages. Nous comprenons que la notion d'obstacle est multidimensionnelle et inhérente à l'apprentissage. En définitive, les obstacles touchent à la fois, aux savoirs visés (concepts), aux situations d'enseignement-apprentissage visant leur appropriation et à l'élève qui apprend. En conséquence, cette variable pourrait nous permettre de circonscrire encore davantage notre objet de recherche. En effet, à l'appui des arguments que nous venons de développer, il serait sans doute pertinent de limiter notre étude aux seules difficultés "ordinaires" d'apprentissages déclenchées par un obstacle (Brousseau, 1998) dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage donnée, du type situation-problème (Astolfi, 1993). La notion d'obstacles, telle que ce chercheur l'entend, éloigne inévitablement le praticien d'une conception trop classique de l'apprentissage. Dans cette perspective, les situations problématiques jouent un rôle fondamental. Sous la conduite de l'enseignant, l'élève, va pouvoir prendre part à une suite d'échanges, en collaboration avec ses pairs sur ce qui lui fait obstacle, et à partir desquels « il va prendre appui pour s'approprier, ou construire, une connaissance nouvelle » (*Ibid.*, p. 9). L'activité de l'élève, sa motivation seront provoquées et entretenues par le problème lui-même.

Afin d'illustrer cette présentation, nous proposons une schématisation (figure 2, page suivante). Elle se donne pour vocation de mettre en relation la notion d'obstacles aux éléments que nous venons d'évoquer : l'élève, l'enseignant et le savoir.

Dans cette schématisation, nous nous limiterons à emprunter à Houssaye (1988) les trois pôles du triangle pédagogique qu'il utilise pour décrire la situation pédagogique pour mieux asseoir les trois sources d'obstacles définis par Brousseau (1998). Nous avons pris l'initiative de les inscrire dans trois cercles afin de faire chevaucher les différents types d'obstacles. Nous voulons ainsi suggérer l'idée d'interactions mutuelles, d'influences, d'enchevêtrements ; la frontière qui les sépare les uns des autres ne semble pas être aussi

étanche que cela. Cette conception pourrait d'ailleurs être mise en parallèle avec les perspectives de recherche dégagées par Duplessis (2007).

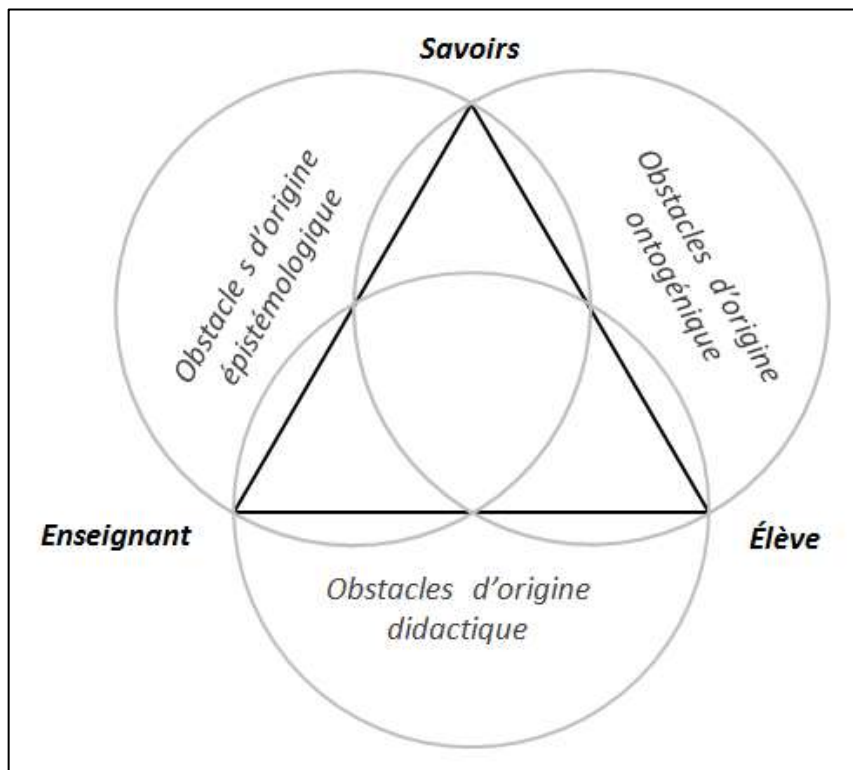


Figure 2. Les obstacles dans le système didactique

À l'appui du triangle didactique de Chevallard (1985), cet auteur définit les trois grands domaines d'investigation de la didactique :

- La dimension épistémologique : axe 1, savoir-enseignant (élaboration didactique des contenus d'enseignement) ;
- La dimension psychologique : axe 2, élève-savoir (appropriation des contenus par les élèves) ;
- La dimension praxéologique : axe 3, enseignant-élève (interventions didactiques).

Nous reproduisons ci-après la figure proposée par Duplessis (2007).

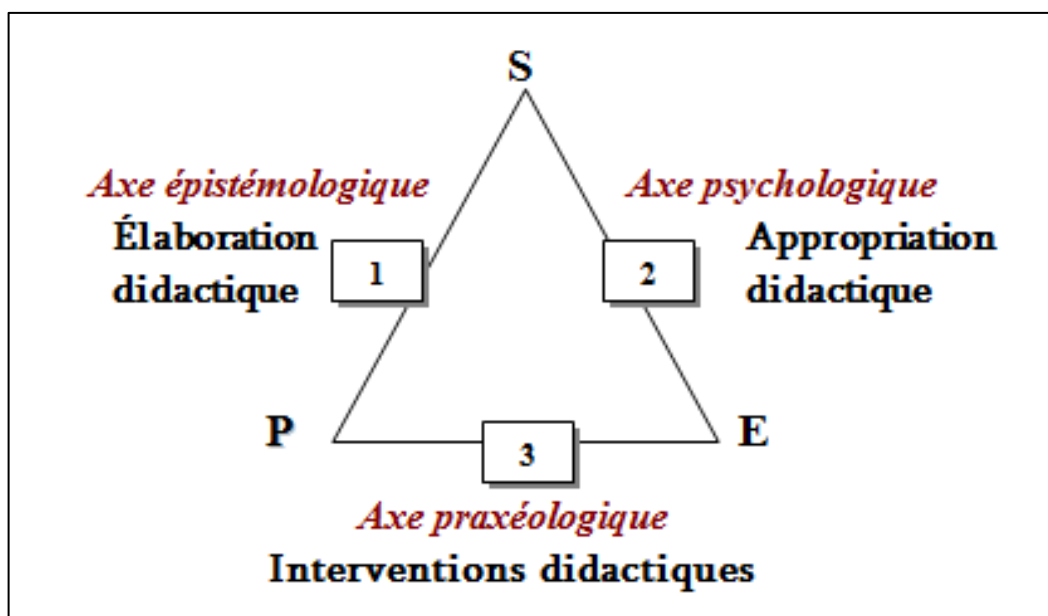


Figure 3. Les trois heuristiques de la recherche didactique

D'autres facteurs peuvent influencer sur l'émergence des difficultés éprouvées par les élèves. Pour Villepontoux (1997), les facteurs conatifs (les traits de personnalité, les représentations que l'enfant se fait de lui à l'école, les intérêts et les motivations pour le travail scolaire) influent sur les apprentissages scolaires et notamment lorsque la difficulté cognitive se manifeste. En outre, cet auteur rappelle que les facteurs affectifs sont susceptibles de jouer un rôle important dans l'émergence des difficultés cognitives. De même, le retentissement des problèmes familiaux peut avoir une influence sur l'investissement dans les apprentissages scolaires. L'éloignement de la culture écrite de certains enfants, issus de classes socioculturellement défavorisées notamment, peut aussi expliquer certaines difficultés. Selon Perraudeau (2006), la difficulté peut être essentiellement liée à l'élève dans les rapports complexes entre le développement de sa pensée et les savoirs à acquérir (source individuelle). Elle peut aussi être sociale. Dans ce cas, « elle positionne l'élève dans ses relations aux autres, à travers deux dimensions, l'une macrosociale (famille, culture), l'autre microsociale (relations aux autres élèves, aux professeurs, au contexte d'apprentissage) » (*Ibid.*). De fait, il est intéressant d'aborder la difficulté d'apprentissage au-delà des seules caractéristiques individuelles de l'élève (Gouvernement du Québec, 2003). Dans cette perspective, sa situation est abordée dans

une vision systémique, où les facteurs individuels (état de santé, profil cognitif et affectif, motivation, style d'apprentissage, entre autres), scolaires (pratiques pédagogiques, mode d'organisation de la classe et de l'école, relations interpersonnelles, par exemple), familiaux ou sociaux (niveau socio-économique, langue et culture, notamment.) sont tous pris en compte pour analyser les difficultés d'apprentissage éprouvées par l'élève. Même si nous reconnaissons l'importance de tous ces facteurs dans l'explication des difficultés éprouvées par les élèves (et notamment les difficultés “ordinaires” d'apprentissage), nous devons admettre que notre étude pourra difficilement s'y attarder. Dans une moindre mesure, nos travaux pourraient partiellement rejoindre les facteurs scolaires tels que le Gouvernement du Québec (2003) les identifie. En tout état de cause, nous n'envisageons pas l'exploration des autres facteurs (individuels, familiaux et sociaux) ni l'analyse de leurs interactions, qui interviennent dans le déclenchement des difficultés d'apprentissage ; nous risquerions de nous éloigner de notre objet d'étude. Ce positionnement permet de nous rapprocher du type de phénomènes auquel nous nous intéressons.

Toujours en lien avec les facteurs influents, Villepoux (1997) suggère de se préoccuper du contexte général de la classe, afin de mieux interpréter les difficultés éprouvées par les élèves. À cet effet, cet auteur fournit une liste d'indicateurs susceptible d'éclairer le praticien dans sa pratique. Nous les avons disposés dans le tableau 4 inséré à la page suivante afin d'en avoir une vision globale. Au même titre que les autres facteurs influents, ces indicateurs peuvent alerter l'enseignant dans sa gestion des difficultés “ordinaires” d'apprentissage éprouvées par les élèves au quotidien.

1.2.4 Manifestations et conséquences chez l'élève

La recension que nous avons entreprise nous permet d'aborder ce critère dans quatre directions : a) manifestations qui rendent la difficulté ostensible (par l'élève ou l'enseignant), b) conséquences psychoaffectives (blocage, ralentissement, émotions, notamment), c) conséquences cognitives (absence de traces, utilisation d'une procédure personnelle, agencements inventifs, emploi partiel d'une procédure, erreurs, par exemple).

Tableau 4
Le contexte général décliné en indicateurs

Indicateurs	Aspect(s)	Autres éléments associés
L'étape de l'apprentissage	Didactique	Le moment de la progression en référence à la logique des savoirs concernée.
La tâche ou l'activité	Pédagogique Didactique	Et la manière dont elle a été présentée à l'apprenant.
Le moment de la journée	Physiologique Chronobiologique	Et son rapport avec le degré de fatigue et d'attention de l'apprenant.
Le système relationnel	Affectif Social	Et la nature des rapports existants dans le groupe classe.
Le rapport du savoir entretenu personnellement par l'apprenant	Conatif	Et spécialement au savoir précis à s'approprier à ce moment-là.
La dynamique d'apprentissage existant dans la classe.	Psychologique (théories de l'apprentissage) Pédagogique	Celle que le maître impulse par ses attitudes, ses comportements quotidiens, ses choix pédagogiques et qui donnent à l'erreur un statut aux conséquences très différentes : bannie (faute), tolérée (quel rôle lui attribuer ?), acceptée, reconnue, exploitée positivement pour l'analyser, la comprendre et apprendre à la dépasser.

La première dimension concerne les modalités qui rendent les difficultés ostensibles. En s'intéressant aux pratiques de prise en charge des difficultés des élèves, Marcel (2005) définit la difficulté "émergente" comme celle « d'un élève qui apparaît ostensiblement durant une séance, soit parce que l'élève l'a rendue « visible », soit parce que l'enseignant l'a repérée » (Marcel, 2005, p. 22). Il détermine d'ailleurs quatre indicateurs qui discriminent les pratiques de prise en charge des difficultés au cycle 2 et au cycle 3 :

- Les moments de la séance durant lesquels émergent les difficultés ;
- La manifestation de ces difficultés, qui diffère, en fonction du statut scolaire des élèves concernés ;
- Le "déclenchement", c'est-à-dire la modalité qui rend la difficulté ostensible ;
- Le comportement de l'enseignant face à la manifestation de cette difficulté.

Ces quatre indicateurs peuvent s'exprimer différemment selon le cycle. Marcel (2005) précise à cet effet que les difficultés apparaissent plutôt en début de séance en cycle 2 alors qu'en cycle 3, elles se localisent sur la fin. De même, au cycle 2, ces difficultés concernent plutôt des élèves ayant des "résultats moyens" alors qu'au cycle 3 ceux obtenant de "bons résultats" semblent être davantage concernés. Le quatrième indicateur touche davantage l'agir enseignant, nous y reviendrons plus bas.

Les deux dimensions suivantes portent sur les conséquences psychoaffectives et cognitives qui touchent l'élève lorsqu'il est confronté à des difficultés d'apprentissage – La plupart des indicateurs regroupés autour de ce critère ont une consonance plutôt négative chez les auteurs consultés. Ils nous renvoient à l'image d'un élève qui perd ses capacités et qui ressent en lui des émotions douloureuses (conséquences psychoaffectives). Villepontoux (1997) décrit aussi d'autres manifestations significatives sur le plan cognitif. Il parle de bousculement, de deuil conceptuel, de ralentissement ou de baisse d'efficacité cognitive. En ce sens, les erreurs peuvent représenter des signes manifestes des difficultés éprouvées par les élèves. Dans le même ordre d'idées, Perradeau (2005) définit deux types, « fortement contrastés » de difficulté "ordinaire" : la difficulté procédurale et la difficulté structurale. La difficulté procédurale se traduit chez l'élève par l'emploi inapproprié, voire partiel, des bonnes procédures en dépit de capacités cognitives, logiques ou langagières satisfaisantes. Pour illustrer ce type de difficulté, Perradeau (2005) donne l'exemple d'un élève qui, dans une situation de résolution de problème, ne maîtrise pas la technique de la multiplication des nombres décimaux alors qu'il identifie la relation multiplicative sous-jacente. Il peut alors choisir d'y répondre par un autre type de procédure (une itération additive par exemple). L'attention de l'enseignant peut, dès lors, se focaliser sur la manière dont l'élève résout le problème plutôt que sur le résultat. Perradeau (2005) mentionne également l'exemple d'élèves qui s'attachent à résoudre un problème partiellement en négligeant le traitement d'une de ses parties. Dans ce cas de figure, l'élève éprouve des difficultés à gérer son attention sur la totalité du problème tant son énergie cognitive est mobilisée par ce qui lui pose problème. Dans le cas de la difficulté structurale, « les outils cognitifs et logiques, constituant les structures mentales, sont mal

construits ou n'existent pas. Certaines conservations ne sont pas établies, la décentration ne s'effectue pas ou mal. La rigidité du traitement finalisé par la seule production d'un résultat laisse peu de place à la mobilisation de la compréhension, de la planification, du contrôle » (Perraudau, 2005). Ce chercheur justifie cette classification en référence aux travaux de Botelho, Castro et Mordago (2001) dans le champ des mathématiques. Il dit également s'être appuyé sur ceux d'Inhelder et Cellérier (1992), tous deux, assistants de Piaget. Perraudau (2005) exemplifie ce type de difficulté en mentionnant le cas d'élèves qui effectuent une opération "au hasard", qui ne tiennent pas compte du contexte ou qui se réfugient dans une réponse stéréotypée pour satisfaire la demande de l'enseignant. En pratiquant ainsi, les élèves concernés pensent pourtant avoir correctement effectué leur "métier d'élève". Ce même chercheur identifie un certain nombre de "marqueurs discrets", révélateurs réels de difficultés, susceptibles d'alerter l'enseignant. Ces marqueurs, qui ne sont pas à considérer au sens strict, peuvent revêtir des facettes bien différentes : l'élève qui utilise des procédures systématiquement incohérentes, celui qui omet son matériel, qui évite de prendre la parole ou qui se fait oublier, l'enfant qui a le sentiment d'être rejeté par son enseignant ou par ses pairs. En prenant toutes les précautions qui s'imposent, ils peuvent s'avérer être des indicateurs « de rapports problématiques à la classe, aux pairs, au maître ou au savoir qu'il convient de prendre en compte » (Perraudau, 2006, p.119).

Nous noterons que Villepoux (1997) amorce également une vision plus positive des conséquences liées aux difficultés éprouvées par les élèves. Ainsi, au contact de l'obstacle, l'apprenant est contraint de changer de direction ou d'emprunter un détour. En effet, et si les obstacles pouvaient être la source de développement de nouvelles facultés ? Et si le franchissement d'un obstacle permettait à l'élève de développer sa créativité, son imagination ? Et si l'exposition à l'obstacle permettait de faire naître ou renaître du désir ? Les travaux de Jorro (2000), portant sur l'accueil des productions d'élèves et le statut de l'erreur, ainsi que ceux d'Astolfi (1997/2011), abondent en ce sens. L'enseignant est invité à adopter une posture d'ouverture et à aller au-delà des apparences révélées dans l'erreur afin de saisir la logique de l'apprenant. Nous nous éloignons ainsi d'une vision négative où les difficultés rencontrées par les élèves n'engendreraient qu'inquiétude et blocage. Ces

travaux ne nous paraissent pas si éloignés du thème relatif aux difficultés “ordinaires” d’apprentissage. L’attitude positive de l’enseignant, les mots qu’il emploie seront sans doute déterminants pour aider l’élève à surmonter ses difficultés.

Avant de poursuivre l’exploration des dimensions restantes du construit de difficultés “ordinaires” d’apprentissage, et dans le prolongement des éléments que nous venons d’exposer, arrêtons-nous un instant sur les travaux d’Astolfi (1997/2011) relatifs à la thématique de l’erreur. Ils permettront de nous entendre sur la signification des termes difficulté, obstacle et erreur.

1.2.5 L’erreur, un outil pour enseigner

Certains des propos d’Astolfi (1997/2011) font écho à notre thématique de recherche. Selon nous, il serait assez aisé de les adapter aux difficultés d’apprentissage. Nous pourrions même ajouter que l’angle adopté par Astolfi (1997/2011) est assez vygotkien. Selon Astolfi (1997/2011), il arrive que les enseignants peinent à comprendre les difficultés de leurs élèves. Dans cette perspective, il émet l’hypothèse que

les uns et les autres ne pensent pas avec le même cadre de référence, n’emploient pas la même logique, n’usent pas des mêmes concepts... Si ceux que cherchent à diffuser les enseignants sont plus conformes à l’état actuel des disciplines, ceux que mobilisent “en acte” les élèves ont néanmoins leur propre logique, et les erreurs qu’ils commettent ne sont pas exemptes de valeur. (*Ibid.*, p. 36)

L’erreur peut alors être le signe de l’activité de l’élève en cours d’apprentissage « qui met en jeu ses représentations et préalables et ses compétences actuelles pour s’efforcer de construire du neuf » (*Ibid.*, p. 45).

Les énoncés scolaires regorgent d’implicite (Astolfi, 1997/2011). L’usage disciplinaire des mots, parfois éloigné des significations courantes, est en mesure de venir entraver leur compréhension chez les élèves. De même, la “coutume didactique” peut les

amener à définir implicitement ce qui est attendu par le maître. Alors, cette trop grande routine, fonctionnant comme une mécanique bien huilée, court le risque de venir entraver l'apprentissage. Elle incite les élèves à recourir à « des résolutions coutumières qui font l'économie d'une construction rationnelle » (*Ibid.*, p.67). À l'inverse, certains élèves peuvent éprouver de réelles difficultés à lever les implicites liées aux situations présentées ; les erreurs deviennent alors plus fréquentes.

Les “conceptions alternatives” (ou représentations) s'avèrent parfois très résistantes aux efforts d'enseignement (Astolfi, 1997/2011). Pour les faire évoluer, il convient d'aménager des moments d'expression au cours desquels elles sont prises en compte. À cette fin, Astolfi (1997/2011) identifie plusieurs étapes clés. L'enseignant peut a) exercer une écoute positive pour entendre ce que les élèves expriment, b) analyser les erreurs pour les comprendre, c) rechercher la signification des représentations sous-jacentes aux productions d'élèves afin d'anticiper et de dresser une “cartographie” des conceptions fréquentes (dans le but de prendre appui sur quelques régularités prévisibles). Ainsi, l'identification des différentes représentations permet aux élèves une première prise de conscience qui contribue à leur évolution. À cet effet, il est envisageable de mettre en place différentes stratégies afin de les recueillir. De Vecchi et Giordan (1989) proposent a) de comparer des procédures mises en œuvre en réponse à un même problème, b) d'engager des discussions au cours desquelles les idées de chacun sont débattues. Dans un esprit coopératif, les interactions ouvrent la possibilité de résoudre une tâche collectivement. Astolfi (1997/2011) souligne que l'enseignant peut être tout à fait surpris par l'extrême variété des procédures mises en œuvre spontanément par les élèves dès lors que l'opportunité leur est offerte. Effectivement, pour résoudre un problème mathématique, les élèves peuvent recourir à des procédures variées, parfois « plus primitives, coûteuses et inélégantes » (*Ibid.*, p. 82). Pour autant, elles ne sont pas dépourvues de sens. Elles donnent l'occasion à de riches échanges en classe.

L'origine des erreurs trouve souvent sa source du côté des savoirs enseignés et de la complexité qui leur est propre. À ce sujet, Astolfi (1997/2011) précise que « les modes de

traitement des erreurs sont avant tout révélateur de type de rapport que les enseignants entretiennent eux-mêmes avec les savoirs qu'ils professent » (*Ibid.*, p. 102). Dans cette perspective, l'analyse des contenus disciplinaires et des obstacles qui leur sont inhérents offre aux enseignants des clés de compréhension des erreurs produites par les élèves.

Astolfi (1997/2011) plaide en faveur d'un traitement didactique et stratégique qui s'attache à regarder en avant plutôt qu'en arrière. De cette manière, l'enseignant valorise les qualités en devenir des productions des élèves plutôt qu'il pointe les manques. Il s'agit avant tout d'examiner les potentialités à partir des difficultés réelles rencontrées par les élèves en contexte de classe afin de les dépasser et de soutenir au mieux les apprentissages. Cette posture viendrait contrecarrer les tentatives d'évitement du traitement didactique de l'erreur – par le renvoi à plus tard de l'apprentissage à effectuer, ou latéralement en misant sur l'efficacité du travail à la maison ou des structures curatives externes – « comme si, finalement, ce n'était jamais le bon moment pour s'attaquer à l'erreur et à l'apprentissage d'une façon centrale, ici et maintenant » (*Ibid.*, p. 106). Pourtant, une telle posture permettrait d'envisager l'erreur comme une chance d'apprentissage. Ainsi, les enseignants pourraient considérer leurs actions comme un levier au traitement de l'erreur, plutôt que d'attribuer à l'erreur des causes ou des circonstances externes.

Dans ce que nous venons d'exposer, nous pouvons entrevoir chez ce chercheur une vision très vygotskienne du traitement de l'erreur (même s'il ne s'en réclame pas). Le concept de zone de développement le plus proche et la distinction que fait Vygotski (1934/1997) entre les concepts quotidiens et concepts scientifiques apparaissent bien ici, nous semble-t-il, en toile de fond.

1.2.6 Obstacles, difficulté et erreurs : quels rapports ?

Les arguments avancés par Astolfi (1997/2011) sont assez éclairants. Ils corroborent plutôt bien notre exposé sur les différents types d'obstacles. Nous pouvons aisément, sans

trop altérer les propos de ce chercheur, les rapprocher de notre vision de la difficulté d'apprentissage. D'ailleurs, les liens qui unissent difficultés et erreurs sont assez étroits : les erreurs ne seraient-elles pas l'expression des difficultés rencontrées par les élèves et le signe de l'activité de l'élève dans une situation donnée ? Pour Villepoux (1997), les erreurs constituent une information de grande importance pour comprendre les difficultés qu'éprouvent les élèves dans leurs apprentissages – même s'il n'est pas toujours aisé de les interpréter. Pour autant, toujours selon cet auteur, il n'y aurait pas de lien réciproque systématique entre l'obstacle et l'erreur. « Toute erreur ne ramène pas à un obstacle » (*Ibid.* p.51). De même, « un obstacle peut se manifester par d'autres signes que des erreurs » (*Ibid.* p.51).

En adoptant un point de vue, somme toute trop simpliste, nous pourrions imaginer que toute difficulté, quelle qu'elle soit, aurait pour origine un obstacle (catalyseur). Dans cette perspective, l'erreur pourrait être le révélateur de la difficulté. De la même manière, nous pourrions aisément imaginer un enseignant recourir à quelque procédé facilitateur pour aider l'élève à dépasser les obstacles auxquels il est confronté ; quelques pistes pourront être creusées du côté de l'agir professionnel certainement.

1.2.7 *Agir professionnel*

Les trois monographies consultées nous ont permis d'identifier une dimension importante dans la gestion des difficultés “ordinaires” d'apprentissage : l'agir professionnel des enseignants. Ce critère est évoqué de manière très inégale d'un auteur à l'autre et les aspects évoqués sont assez diversifiés. Parmi les causes évoquées pour expliquer les difficultés cognitives passagères éprouvées par les élèves, Villepoux (1997) introduit la notion d'obstacle méthodologique. Celui-ci relève principalement des choix erronés de l'enseignant dans la conduite de l'apprentissage. Ces erreurs peuvent concerner l'aide du dépassement des obstacles rencontrés, l'explication des difficultés manifestées, le diagnostic sur leur origine, la maîtrise des contenus enseignés (didactique des disciplines). Cette dimension semble d'ailleurs correspondre à la notion d'obstacle didactique telle que

le définit Brousseau (1998). Marcel (2005) s'intéresse quant à lui au comportement adopté par l'enseignant lorsqu'une difficulté se manifeste. Il observe qu'au cycle 3, le plus souvent, la difficulté n'est pas prise en charge pendant la séance – au mieux, l'élève est averti d'un report de cette prise en charge –, tandis qu'en cycle 2, la prise en charge est individualisée par reprise de ce qui a été dit le plus souvent. Perraudau (2005, 2006) envisage différents types d'accompagnement. En fonction de l'une ou l'autre des difficultés rencontrées (structurales ou procédurales), il est possible d'envisager un accompagnement approprié dans deux directions possibles : dans le cas d'une difficulté d'origine procédurale, la facilitation de la mise en mots, la variation des situations, et la non-multiplication des obstacles liés à une situation s'avèrent être « des pratiques facilitantes pour l'élève » (Perraudau, 2006, p. 114). Lorsque la difficulté est de type structural, la nature de l'aide est différente. Elle nécessite la mise en place d'un renforcement dans le champ disciplinaire échoué, la reconstruction de « l'opération (logique, spatiale ou temporelle) mal ou non construite et qui empêche les apprentissages disciplinaires » (*Ibid.*). En s'appuyant sur une situation de résolution de problèmes proposée à de nombreux élèves de fin de cycle 3, Perraudau (2005) s'attache à identifier les difficultés issues de la mobilisation des opérations de la pensée et des procédures mises en œuvre. Selon lui, l'élève éprouverait davantage de difficultés d'apprentissage dès lors qu'il serait confronté à des tâches de recherche ou de découverte. Pour mieux comprendre les productions des élèves, notamment dans le domaine de la résolution de problèmes numériques, l'auteur se dote d'une grille d'analyse qui identifie cinq composantes relatives à ce type de tâche complexe : didactique, logique, cognitive, langagière et sociale (nous l'avons insérée à l'annexe A). Ces différentes composantes permettent à l'enseignant de mieux interpréter le travail des élèves (Perraudau, 2006). De la même manière, elles offrent une meilleure idée de la complexité des tâches et des sources de difficulté auxquelles les élèves peuvent être confrontés (*Ibid.*). Dans cette perspective, plusieurs gestes peuvent être mobilisés : identification des fondements logiques et cognitifs de la situation d'enseignement-apprentissage, répertoire des stratégies les plus attendues en fonction du niveau des élèves, maîtrise des savoirs en jeu et de sa transposition didactique, et vérification des prérequis de l'élève (*Ibid.*).

Finalement, ces auteurs nous permettent d'envisager un agir professionnel dans trois directions bien distinctes. Parfois, l'agir enseignant peut être facilitant dans la mesure où il permet à l'élève de surmonter les différentes difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages (Perraudau, 2005, 2006) ; il s'agit bien de celui qui nous intéresse dans cette étude. Il peut tout autant entraver la progression de l'élève (Villepontoux, 1997), voire être totalement absent (Marcel, 2005). Trois directions qui ne sont pas sans conséquence sur l'activité de l'élève, mais qui ne nous disent pas grand-chose finalement de ce que l'enseignant pourrait effectuer lorsqu'il interagit avec le groupe tout entier ou lorsqu'un élève l'interpelle alors que ce dernier est confronté à une difficulté particulière. Nous ne pouvons nous empêcher d'établir un lien direct avec les travaux de Vygotski (1934/1997) où la notion d'agir est consubstantielle à la théorie historico-culturelle, notamment lorsque Vygotski (1934/1997) établit une relation directe entre développement et apprentissage. De même, nous ne pouvons imaginer le dépassement des difficultés "ordinaires" d'apprentissage sans une intervention idoine de l'adulte et une mobilisation opportune de gestes professionnels spécifiques. Il nous faudra donc explorer cette notion avant de plonger au cœur de notre méthodologie.

Les sections précédentes se donnaient pour objectif de définir le construit de difficultés "ordinaires" d'apprentissage et d'étudier ses différentes dimensions. Dans cette perspective, nous avons choisi une orientation, défini un type de tâche auquel sont rattachés différents types d'obstacles, décrit les différentes manifestations chez l'élève et évoqué la place de l'accompagnement à partir duquel les difficultés peuvent être surmontées. Dans la partie qui suit, nous souhaitons aborder plusieurs questions restées en suspens.

1.3 Délimitation du construit

Même si notre développement nous a conduit à la circonscription de la notion de difficultés "ordinaires" d'apprentissage, nous devons admettre qu'il demeure encore instable en certains points. Les zones d'ombre qui subsistent, concernant ses limites notamment, nous contraignent à pousser notre réflexion un peu plus loin.

1.3.1 Une question de sens

Si nous reconnaissons l'existence de difficultés ordinaires en contexte de classe, devons-nous admettre que certaines difficultés pourraient avoir un statut "extraordinaire" ? Quel sens donner à l'adjectif "ordinaire" ? Ordinaire : est-ce normal, automatique, pour tous les élèves, pour toutes les disciplines, pour toutes les situations d'apprentissage ? Comment différencier une difficulté banale, normale d'une difficulté plus importante, voire préoccupante qui conduit parfois à l'échec ? Pouvons-nous délimiter précisément le construit de difficultés "ordinaires" d'apprentissage ? Il s'agit de questions épineuses auxquelles nous allons tenter de répondre.

Si nous nous référons une nouvelle fois aux travaux de Benoît (2005), notre objet de recherche s'inscrit davantage dans une approche psychopédagogique. Dans cette perspective, l'adjectif "ordinaire" fait explicitement référence au sens premier de ce terme : « conforme à l'ordre normal, habituel des choses ; sans condition particulière » (Le *Petit Robert*, 2015). La difficulté est ordinaire dans la mesure où elle est considérée comme un moment normal, courant et coutumier de l'apprentissage. Les difficultés rencontrées font « partie de l'ordinaire de l'apprentissage » (Guyot, 2001, p. 78), indépendamment des troubles, des handicaps pouvant affecter l'élève. Si nous nous plaçons à présent du côté d'une approche psychopathologique, telle que Benoît (2005) la définit, l'adjectif "ordinaire" pourrait être entendu différemment. Sous cet angle, rappelons-le, les difficultés sont intrinsèques à l'élève. Il est question de repérer le trouble, la déficience ou le dysfonctionnement pouvant affecter l'apprentissage. Dans cette perspective, le terme "ordinaire" pourrait être entendu dans son deuxième sens : « dont la qualité ne dépasse pas le niveau moyen le plus courant, qui n'a aucun caractère spécial » (Le *Petit Robert*, 2015), en opposition à d'autres difficultés d'une gravité plus importante. En effet – en prenant toutes les précautions qui s'imposent, tant les difficultés et les troubles d'apprentissage recouvrent un ensemble de problèmes très divers (Saint-Laurent, 2008) et sont soumis à de multiples interprétations (Perraudau, 2006) –, nous pourrions envisager une différenciation des difficultés d'un point de vue qualitatif : de la difficulté légère d'apprentissage aux

grandes difficultés. Quelques remarques s'imposent alors. Premièrement, dans le sens où nous l'entendons, l'adjectif "ordinaire" ne désigne pas la difficulté dans son versant qualitatif. Si tel était le cas, nous devrions ordonner sur une échelle les différentes difficultés repérées au cours de l'apprentissage (parmi celles mentionnées en introduction par exemple) en fonction de leur gravité, tout en fixant une norme. Nous n'envisageons pas d'attribuer à la difficulté "ordinaire", une valeur quelconque ou une qualité spécifique. Cela n'aurait aucun sens. Comment savoir si, ne pas accorder un verbe dans une phrase relève d'une difficulté plus importante, que celle d'écrire 10020 à la place de 120 ? Cet exercice est voué à l'échec. En quoi aiderait-il l'enseignant à accompagner l'élève dans ses apprentissages ? Deuxièmement, nous devons admettre que le qualificatif "extraordinaire" est peu approprié pour évoquer la notion de difficultés d'apprentissage. Si nous souhaitons désigner des difficultés plus conséquentes, les termes de grandes difficultés, de troubles, voire d'échec scolaire semblent être les plus appropriés. D'ailleurs, les écrits professionnels, ministériels et scientifiques font le plus souvent appel à ces termes pour décrire ces phénomènes.

1.3.2 Une question de non-persistance dans le temps

Rappelons que nous avons circonscrit la notion de difficulté "ordinaire" à son origine (les différents types d'obstacles) et à un type de situation d'enseignement apprentissage : une situation-problème (Astolfi, 1993). Nous pouvons envisager qu'à un moment donné – là encore, nous devons manier la variable "temps" avec beaucoup de précautions – la difficulté éprouvée par l'élève s'estompe. Les gestes professionnels mobilisés par l'enseignant devraient d'ailleurs y contribuer. L'élève serait alors en mesure de réaliser seul la tâche qui lui est demandée. Son côté transitoire et passager en fait une caractéristique élémentaire. La temporalité de la difficulté est une dimension difficilement saisissable, dans la mesure où la difficulté est un événement temporaire qui ne se résout pas forcément dans le cadre d'une seule séance. De fait, il n'est pas rare qu'un élève ait besoin d'être confronté à de nombreuses situations avant de maîtriser un objet visé. En conséquence, nous pourrions formuler l'hypothèse qu'une difficulté cesse d'être ordinaire

dès lors qu'elle persiste dans le temps en dépit de l'accompagnement envisagé par l'enseignant ou, comme le signale Bautier, Bonnéry, Terrail, Bebi, Branca-Roscoff et Lesort (2002) « après l'échec relatif des différentes aides apportées » (p. 85) en classe et qui n'ont pas permis à l'élève de « progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite » (Saint-Laurent, 2008, p. 161).

1.3.3 Une question d'appréciation

Là encore, nous devons nuancer notre propos. En effet, il nous semble difficile, voire impossible, d'établir une limite précise des différentes difficultés ordinaires que nous pourrions observer en contexte de classe. À l'instar de Monfroy (2002), nous pensons que le statut attribué à la difficulté dépend avant tout de l'appréciation de l'enseignant dans un contexte donné. La perception de cette notion peut être différente d'un enseignant à l'autre. Elle peut aussi être dépendante d'une situation, d'un contexte, d'une classe, de la connaissance que l'enseignant a de l'élève, ou de la manière dont les enseignants appréhendent ce phénomène. En outre, elle n'apparaît pas d'une manière systématique, régulière ou coutumière. Nous aurions même tendance à croire qu'elle intervient au moment où l'on s'y attend le moins. De fait, il apparaît difficile d'anticiper toutes les formes de difficultés en amont d'une séance d'enseignement-apprentissage. De même, l'enseignant peut être surpris de voir que certains élèves éprouvent des difficultés aux endroits même où il aurait pensé le contraire.

1.3.4 Une question de positionnement quelque peu militant

Derrière cette étude, nous devons l'admettre, se cache un positionnement quelque peu militant. Nos préoccupations rejoignent d'ailleurs celles formulées par les autorités gouvernementales dès lors qu'elles s'insurgent « contre l'idée, trop répandue, que certains enfants seraient prédestinés à la grande difficulté » (Gouvernement de France, 2013b, p. 5). En outre, parce que le système éducatif français est fondé sur le principe de l'école et du

collège uniques, « tous les élèves doivent être accueillis dans des classes hétérogènes et c'est dans ce cadre que les difficultés de chacun doivent être prévenues et surmontées » (*Ibid.*, p. 5). Il est vrai que les dispositifs mis en place pour intervenir auprès des élèves “en difficulté” sont parfois surabondants, absents, voire limités. Cependant, ils restent encore trop coupés « de ce qui se noue et se dénoue dans la classe » (*Ibid.*, p. 5). En réalité, l'essence de nos travaux ne résiderait-elle pas dans cette volonté d'orienter le regard de l'enseignant au-delà des approches dites “pathologisantes” ? De fait, notre approche se situe aux antipodes d'une démarche “médicale” où seules les actions remédiatrices seraient envisagées pour intervenir auprès des élèves éprouvant des difficultés. Et si la classe, les matières scolaires, l'agir professionnel de l'enseignant détenaient tout le potentiel nécessaire au dépassement des difficultés “ordinaires” d'apprentissage sans qu'il soit nécessaire d'externaliser leur prise en charge ou de recourir aux professionnels de soin ? Tel est le pari que nos travaux ont lancé.

1.4 Points saillants

En écho aux propos de Charlot (1997), nous pourrions dire que les difficultés “ordinaires” d'apprentissage n'existent pas en tant que telles. Pourtant, les difficultés éprouvées par les élèves en contexte de classe sont bien réelles. L'objet “difficulté ordinaire d'apprentissage” n'est pas des plus faciles à saisir ou à délimiter, nous l'avons vu. Pour étudier ce que l'on désigne sous ces termes, nous nous sommes attardé à définir, explorer et circonscrire un objet susceptible d'interpréter ce phénomène en contexte de classe. Cet effort nous paraissait d'autant plus essentiel tant les termes pour désigner les difficultés éprouvées par les élèves dans le cadre scolaire sont nombreux, parfois ambigus, entraînant régulièrement des confusions (Chabanne, 2003). Parce qu'une simple définition ne suffirait pas à définir ce phénomène typiquement scolaire, la description de ce construit nous a poussé à investiguer nos recherches dans différentes directions afin de mieux saisir cette notion dans toute sa complexité ; tel était l'objectif de cette section.

Au regard de ce que nous venons de développer, et dans la limite de notre réflexion actuelle, nous pourrions proposer la synthèse suivante. Appréhendée dans une perspective psychopédagogique (Benoît, 2005), une difficulté “ordinaire” d'apprentissage est considérée comme un phénomène passager, normal, qui peut se manifester au cours des apprentissages dans le cadre de la classe, plus spécifiquement lors de l'accomplissement d'une tâche, du type situation-problème (Astolfi, 1993) en production écrite, en lecture, en mathématiques, notamment, ayant pour origine un obstacle, qu'il soit d'origine ontogénique, didactique, ou épistémologique (Brousseau, 1998). La difficulté ne constitue le plus souvent qu'une étape, plus ou moins facile à franchir, une rencontre plus ou moins désagréable (Guyot, 2001). Elle peut engendrer des conséquences d'ordre très divers : psychoaffectives (blocage, ralentissement, émotions, motivation) ou cognitives (absence de traces, utilisation d'une procédure personnelle, agencements inventifs, emploi partiel d'une procédure, erreurs, par exemple). Elle est le signe de l'activité de l'élève qui apprend et ne peut être considérée comme un manque à combler. Pour être surmontée, elle requiert la mise en œuvre de gestes professionnels spécifiques (Jorro, 2004, 2006a) dans le cadre même de la classe ; ce qui en exclut son externalisation. Son appréciation dépend, en grande partie, de facteurs contextuels (classe, enseignant, élève, directives, entre autres).

Les différents travaux consultés ne nous ont pas permis de rentrer au cœur des pratiques enseignantes et de décrire les gestes professionnels mobilisés par les enseignants en contexte de classe ; tel est le sujet que nous souhaitons aborder dans la section suivante.

2. L'AGIR PROFESSIONNEL

L'analyse des pratiques professionnelles n'est pas sans poser de problèmes à la communauté scientifique (Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub et McConnel, 2007). Depuis plusieurs décennies, elle est l'objet de nombreux travaux qui étudient l'action humaine dans diverses professions. Les recherches sur l'enseignement n'échappent pas aux préoccupations des chercheurs dès lors qu'il s'agit d'identifier et de comprendre les pratiques des enseignants dans leur classe (Maubant, 2007). Les recherches portant sur cette

thématique soulèvent différentes questions. Elles peuvent toucher aux motifs de conduire une telle entreprise, à des aspects d'ordre méthodologique ou éthique. À l'appui de ces arguments, Lenoir (2007) indique que ces recherches rencontrent des difficultés à se doter d'outils conceptuels et théoriques nécessaires à la description précise des pratiques dans leur diversité. De même, la manière d'associer les praticiens à ce type de recherches est sujette à discussion (Gervais, 2007).

De notre côté, notre intérêt pour cette thématique de recherche est motivé par la volonté de saisir l'agir professionnel de l'enseignant face aux difficultés "ordinaires" d'apprentissage que des élèves peuvent éprouver en situation d'enseignement-apprentissage. Parmi la multitude de questions que cette thématique soulève, quelques-unes pourraient dès lors amorcer nos investigations : comment l'enseignant perçoit-il les difficultés que les élèves éprouvent dans leurs apprentissages ? Se dote-t-il d'un "scénario" particulier pour proposer l'apprentissage d'un concept spécifique ? Comment anticipe-t-il les obstacles et les difficultés que les élèves pourraient rencontrer dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage ? Comment intervient-il au contact des élèves qui éprouvent des difficultés : agit-il au moment où elles se présentent ou en reporte-t-il la gestion en dehors du cadre de la classe ? Perd-il patience ou adopte-t-il une attitude positive et réconfortante ? Comment s'adapte-t-il à l'imprévu ? Recourt-il à un registre langagier particulier ? Songe-t-il à créer un climat de classe particulier ? Quelle place occupe-t-il dans la classe : est-il sur le devant de la scène ou a-t-il tendance à se mettre en retrait afin de favoriser l'autonomie de l'élève ? Laisse-t-il les élèves exprimer leurs difficultés ou anticipe-t-il au regard du profil de certains élèves ? L'élève peut-il se tromper, est-il encouragé à essayer ? Toutes ces questions renvoient à des dimensions spécifiques de l'activité de l'enseignant en classe.

La nécessité de se doter d'une grille d'analyse qui permette d'appréhender l'épaisseur de l'activité d'enseignement dans son grain le plus fin au regard de la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage éprouvées par les élèves en contexte de classe nous semble impérative. Dans cette perspective, l'approche développée par Jorro (2004,

2006a) et Jorro et Crocé-Spinelli (2010), qui consiste à aborder l’agir enseignant sous l’angle des gestes professionnels (Bucheton, 2009), nous paraît des plus pertinentes. Ainsi, dans la section suivante, nous nous arrêterons sur les fondements et les traits distinctifs de ce construit. Nous poursuivrons par la présentation de la matrice de l’agir et des quatre gestes professionnels qui la constituent.

2.1 Fondements

Les travaux de Jorro (2004, 2006a) ont pour origine la recherche d’un éclairage relatif à l’activité conjointe élève (ou groupe d’élèves)-enseignant (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010). Ce travail de problématisation trouve sa source dans des travaux issus de « l’anthropologie culturelle (Gebauer et Wulf, 2005 ; Wulf, 2007) et de la phénoménologie (Merleau-Ponty, 1943 ; Galimberti, 1998 ; Joas, 1999) » (Jorro, 2011, p. 157). De fait, la complexité de l’activité professionnelle impose au chercheur d’élaborer une cadre théorique multidimensionnel. La pratique enseignante « puise sa consistance, son efficience dans des dimensions culturelle, symbolique, épistémologique, pragmatique, interdépendantes » (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010, p. 125).

L’agir professionnel de l’enseignant, tel que le conçoit cette auteure, trouve ses fondements dans quatre dimensions : la dimension culturelle de l’agir professionnel, la médiation langagière, la mise en scène des savoirs, et l’évaluation. Il s’agit d’éclairer l’agir enseignant « comme une inscription corporelle, perceptive, réfléchissante, en interaction avec un milieu et visant la construction d’une communauté d’apprentissage » (Jorro et Crocé-Spinelli (2010, p. 126). La première dimension définie par Jorro et Crocé-Spinelli (2010) touche à la dimension culturelle de l’agir professionnel et accorde une place importance au « corps agissant, à la gestualité, au non verbal » (*Ibid.*, p. 126). Par sa plasticité, le corps devient un médiateur entre le sujet agissant et le monde. Il s’agit alors pour le chercheur d’identifier les gestes mis en œuvre, dans le contexte scolaire par exemple, avant d’en saisir leur fonction sociale. En effet, la construction d’une microculture de classe passe par la mobilisation d’un certain nombre de gestes

professionnels ; microculture au sein de laquelle certaines pratiques, valeurs, normes et significations sont partagées (Mottiez Lopez, 2007). En outre, une dimension symbolique se greffe à la fonction de socialisation du geste dans la mesure où le geste humain est porteur de significations « au-delà de sa simple existence de fait » (Jorro et Crocé-Spinelli, p. 126). Dans le prolongement de ces premières caractéristiques du geste, issues des cadres « socio-historico-culturels de l’agir humain » (*Ibid.*, p. 127), Jorro et Crocé-Spinelli (2010) puisent d’autres arguments dans l’approche phénoménologique. « La corporéité du sujet constitue un rapport au monde qui se donne à voir et qui, par conséquent, peut être perçu par autrui » (*Ibid.* p. 127). Les gestes de l’enseignant peuvent parfois inciter l’élève à agir, tout comme ils peuvent contrarier les interactions avec les élèves. « Ces deux gestuelles qui mobilisent des dimensions non verbales et des pratiques langagières constituent des “expressions primordiales” interprétées par les élèves. Le corps parlant de l’enseignant est donc le vecteur de processus de sémiotisation » (*Ibid.* p. 127). Dans ses travaux antérieurs touchant aux gestes évaluatifs mis en œuvre dans le cadre des pratiques évaluatives, Jorro (2000) ne manquait pas déjà de souligner l’importance de la dimension symbolique du geste :

le sens commun associe à l'idée de geste une intentionnalité qui affecte son destinataire lorsque l'expression "c'est le geste qui compte" souligne l'empreinte d'une pensée, la reconnaissance d'une dimension symbolique l'emportant sur une approche utilitariste et passagère. Le geste n'est pas seulement gesticulation ou bien encore mouvement stéréotypé et reproductible. Il possède une intensité. Bien qu'éphémère dans sa réalisation, il laisse des traces. Le geste commence là où l'utilitarisme finit. (p. 47)

La médiation corps-langage en classe représente une entrée majeure pour Jorro et Crocé-Spinelli (2010) et constitue le deuxième axe fondateur de l’agir professionnel de l’enseignant. Cette dimension invite le chercheur à regarder au plus près les gestes langagiers et non langagiers qui agissent directement sur l’activité de l’élève tant “le corps parlant” de l’enseignant peut avoir une influence directe sur l’activité de l’élève. L’agir professionnel de l’enseignant ne saurait se limiter à l’exposition d’un savoir aux élèves. Par les gestes langagiers, l’enseignant œuvre à enrôler les élèves dans la tâche, à les orienter

dans l'étude d'un concept ou encore à les encourager à approfondir leur réflexion et leur démarche. Jorro et Crocé-Spinelli (2010) considèrent le langage comme l'instrument principal de l'enseignant. En outre, la médiation fondatrice du corps parlant de l'enseignant peut s'avérer assez problématique, notamment, chez les enseignants débutants. Le corps peut révéler quelques dissonances vis-à-vis du discours, provoquant alors malentendus et quiproquos⁶.

Le troisième axe concerne la mise en scène des savoirs, et plus spécifiquement les processus de traduction des savoirs en classe. Il s'agit d'une question délicate, tant la présentation des savoirs pose des difficultés majeures pouvant générer des faiblesses d'ordre épistémologique dans les situations d'enseignement-apprentissage. Aussi, Jorro et Crocé-Spinelli (2010) appellent à une mise en scène des savoirs. Pour présenter les savoirs, l'enseignant doit tenir compte de la microculture de classe et « du registre énonciatif à partir duquel les élèves peuvent comprendre l'objet de savoir » (*Ibid.* p. 128).

Enfin, la quatrième et dernière dimension touche au registre évaluatif. Cet axe constitue un élément central des interactions entre l'enseignant et l'élève. L'évaluation est omniprésente dans l'agir professionnel. Encore une fois, elle influence directement l'activité de l'élève. Par le pouvoir symbolique qui en émane, les rétroactions de l'enseignant peuvent provoquer « des processus d'autorisation ou d'interdiction, d'engagement ou de désistement » (*Ibid.*, p. 129). De plus, au quotidien, l'évaluation informelle constitue un aspect marquant de l'activité enseignante.

2.2 Traits distinctifs

Dans un texte plus récent, Jorro (2011) définit d'autres traits distinctifs des gestes professionnels qui renseignent sur la qualité d'une manière d'agir. Selon cette auteure, les gestes deviennent professionnels dès lors qu'ils sont emprunts d'une liberté d'action, « lorsqu'ils sont mobilisés au bon moment et manifestent le sens du *kaïros*, lorsqu'ils sont

⁶ Nous n'avons pas évoqué ici la notion de « corps instituant » (*Ibid.*, p. 127).

destinés à autrui et qu'ils cherchent à transmettre quelque chose » (Jorro, 2011, p. 157). Dans un contexte de classe, la liberté de l'enseignant se manifeste à chaque instant ; la part d'indétermination de la situation d'apprentissage est élevée (Jorro, 2011). Une séance d'apprentissage ne saurait se réduire à la planification que l'enseignant avait envisagée en amont. L'interaction avec la classe offre une autre réalité à partir de laquelle l'enseignant devra procéder à quelques réajustements, tout en faisant preuve de souplesse ou de clairvoyance. L'empan du geste professionnel peut alors être perçu comme un geste minimaliste (l'enseignant rivié à sa préparation de classe) ou un geste de développement dans la situation (où, sans se perdre, l'enseignant a la capacité à jouer avec elle). L'imprévu qui caractérise la situation de classe conduit le praticien à faire preuve d'une certaine forme d'improvisation. Il peut saisir le meilleur moment pour intervenir, prendre des risques, jouer sur le déroulement de l'action au-delà de ce qu'il avait envisagé en lui donnant une autre teneur. La gestualité du praticien se réalise dans les divers ajustements qu'il peut opérer. Par ailleurs, le geste professionnel se concrétise dans le cadre d'une rencontre interpersonnelle. Les questions touchant à la reconnaissance de l'existence d'un autre, et à l'acceptation de la différence sont au cœur de cette dimension. « L'interaction se transforme en interrelation, l'accueil est alors possible » (Jorro, 2011, p.158). Enfin, le geste est porté par des valeurs éducatives. Dans une relation éducative, comment ne pas faire un geste sans se soucier de l'autre ? « Les gestes éthiques supposent des gestes de retenue dans le dialogue : le silence, la tolérance à l'égard des réflexions encore tâtonnantes sont des indicateurs d'une attitude d'écoute et de respect » (Jorro, 2011, p. 159).

Les fondements et les traits distinctifs que nous venons de mettre en lumière vont nous permettre d'exposer l'aspect opératoire de ce concept.

2.3 La matrice de l'agir professionnel

La grille d'analyse proposée par Jorro (2004, 2006a) et Jorro et Crocé-Spinelli (2010) a été élaborée à partir de nombreuses références théoriques. Elle intègre des dimensions fondamentales qui s'éloignent d'une vision trop prescriptive ou « générique »

(Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro et Larguer, 2004, p. 36) de l'activité enseignante. Elle s'articule autour de quatre dimensions : a) les gestes langagiers, qui concernent le discours de l'enseignant ; b) les gestes de mise en scène du savoir, touchant à la transmission des savoirs et visant à s'adapter aux caractéristiques des élèves ; c) les gestes d'ajustement, relatifs aux régulations instaurées à la suite d'imprévus générés au cours d'une situation didactique ; d) et les gestes éthiques, qui renvoient à la manière dont l'enseignant communique avec ses élèves et apprécie leur travail. La figure suivante présente une vue d'ensemble des différents axes d'analyse et des intentions qui leur sont rattachées.

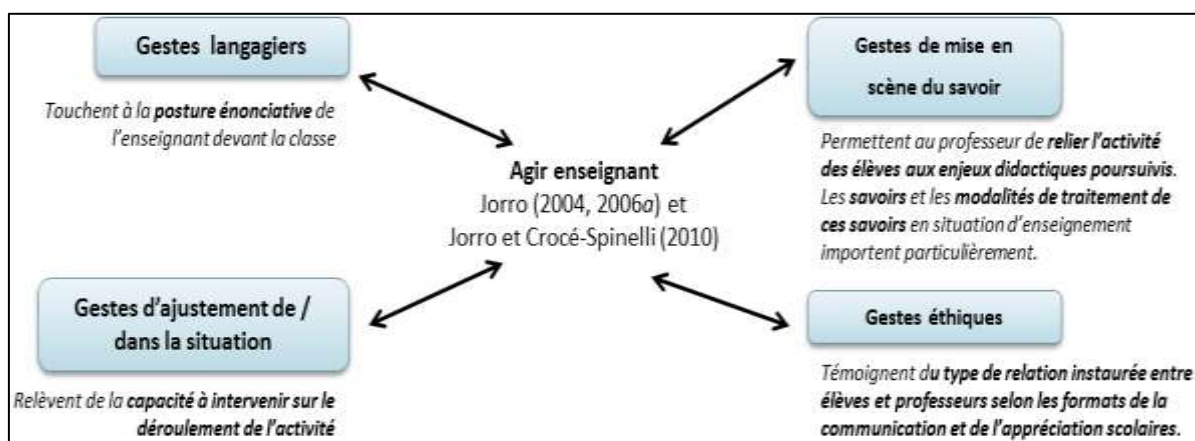


Figure 4. Matrice de l'agir professionnel

Cette matrice ne constitue pas une structuration invariante. Elle ne relève pas d'une approche structuraliste, « elle cherche à mettre en évidence les modalisations à l'œuvre dans la gestuelle » (Jorro et Croc -Spinelli, 2010, p. 131). Une lecture modale de l'agir, plutôt que structurale, est alors suggérée. Il n'est pas question d'élaborer un modèle de l'action où les gestes professionnels se livrent « dans un moule type » (*Ibid.*, p. 131). La matrice est soumise à une certaine plasticité et les gestes peuvent apparaître sous des configurations très différentes d'une situation à une autre. Les gestes peuvent être considérés comme des invariants lorsqu'ils sont pris isolément. *A contrario*, « réinscrits dans le processus, ils apparaissent sous des associations complexes qui traduisent le niveau singulier de l'activité professorale » (*Ibid.*, p. 131).

Jorro (2006a) fait la distinction entre les gestes du métier et les gestes professionnels. Pour cette auteure, les gestes du métier font l'objet d'une transmission technique et symbolique. Ils véhiculent en quelque sorte les codes sociaux propres du métier. Les gestes professionnels, quant à eux, « intègrent les gestes du métier en les mobilisant d'une façon particulière, leur mise en œuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation » (Jorro, 2006a, p.7). Il convient de les envisager sous l'angle de variations qui se construisent avec le contexte. Jorro (2006a) ajoute qu'avec les gestes professionnels un saut qualitatif est franchi. « Ils se déploient en fonction d'une analyse précise et rapide de l'activité. Ils témoignent du réel de l'activité mais aussi d'une approche singulière et contextuelle » (Jorro, 2006a, p.8).

Nous achevons ici l'exploration de ce concept. Les différents écrits que nous avons consultés pour conduire cette section sont plutôt d'ordre théorique. Ils nous ont permis de dégager un certain nombre de critères utiles à la conduite de l'analyse des pratiques d'enseignement. Cette partie ne se donnait pas pour objectif de rendre compte des mises en œuvre opérées par Anne Jorro et ses collaborateurs sur le terrain. L'article de Jorro et Crocé-Spinelli (2010) témoigne d'ailleurs de recherches de thèse qui étudient la problématique des gestes professionnels en situation de lecture littéraire.

2.4 Points saillants

Le concept d'agir professionnel, tel que nous l'avons présenté ici nous permet d'amorcer une première opérationnalisation des liens entre les deux concepts étudiés : difficultés "ordinaires" d'apprentissage et agir professionnel de l'enseignant. De notre point de vue, les quatre gestes définis par Jorro (2004, 2006a) constituent des pistes prometteuses pour tenter de voir, de décrire, ou de comprendre la manière dont les enseignants gèrent les difficultés "ordinaires" d'apprentissage. En effet, nous formulons l'hypothèse que la prise en compte des difficultés éprouvées par certains élèves en contexte de classe relève de la capacité de l'enseignant : a) à développer une posture énonciative adaptée, tant par ses gestes que ses paroles ; b) à s'ajuster aux inévitables imprévus ; c) à envisager sa

planification sous l'angle d'une mise en scène des savoirs et susceptible d'enrôler les élèves ; d) à privilégier un climat de classe où l'écoute, le respect, le dialogue tiennent une place de premier plan. Dans le prochain chapitre, il nous restera à placer ce concept dans la perspective de notre méthodologie de recherche. Il s'agira, en quelque sorte, de définir les orientations méthodologiques qu'il peut inspirer, notamment sur le plan de l'observation des pratiques enseignantes et des entretiens qui seront conduits (grilles d'observation, canevas d'entretien). Pour ce faire, nous élaborerons et justifierons une grille d'analyse fondée sur le concept d'agir professionnel (Jorro, 2004, 2006a).

Dans l'expression "difficultés ordinaires d'apprentissage", le terme "apprentissage" peut difficilement passer inaperçu. Puisque notre étude s'intéresse aux difficultés liées à l'apprentissage, il nous revient l'initiative d'explorer un cadre théorique susceptible de nous éclairer quant à la manière dont l'élève apprend. Comme le suggère Gaté (2016), « la référence aux théories et modèles qui rendent compte des processus d'apprentissage est tout aussi nécessaire à titre d'éclairage conceptuel et d'incitation praxéologique » (p. 20). Ainsi, dans la section suivante, nous nous intéressons à l'un des courants théoriques qui a marqué l'histoire de la psychologie au XX^e siècle (Gaté, 2016) : la perspective historico-culturelle.

3. LA THÉORIE HISTORICO-CULTURELLE

L'étude de la zone du développement le plus proche a mené à la conclusion suivante : l'enseignement ne doit pas s'adapter au niveau du développement actuel, mais à la zone du développement le plus proche. (Vygotski, 1933/2012, p. 147)

Cette section n'a pas la prétention de présenter la perspective vygotkienne dans son ensemble, bien trop vaste pour cela. Après avoir avancé quelques arguments qui ont présidé au choix de ce cadre théorique, nous nous attarderons sur le concept de zone de

développement le plus proche⁷, que nous mettrons en lien avec d'autres concepts vygotskiens susceptibles d'éclairer les phénomènes que cette étude s'attache à décrire.

3.1 Des choix qui ont présidé à la délimitation de notre objet de recherche

Vygotski (1934/1997), accorde une place importante aux matières scolaires, à l'école ainsi qu'au rôle joué par les adultes, car, selon lui, l'apprentissage précède le développement mental de l'enfant. En d'autres termes, les apprentissages scolaires ont la capacité d'agir sur le psychisme enfantin et d'accroître son développement. Cela exige des adultes qu'ils mettent en place des situations formelles d'apprentissage pour que de réels bouleversements aient lieu sur le plan mental. Pour circonscrire ces phénomènes, Vygotski (1934/1997) utilise un concept clé : celui de zone de développement le plus proche. Celle-ci est définie par la différence entre le niveau de développement actuel de l'enfant (caractérisé par ce que l'élève est en capacité de résoudre seul) et le niveau de développement potentiel (déterminé par ce que l'élève est capable de réaliser en collaboration, avec l'adulte notamment). Cet espace ainsi balisé représente, en quelque sorte, une zone sensible où les effets de l'apprentissage sont les plus manifestes. C'est aussi la zone où intervient l'adulte. Dès lors, il est alors assez aisé de comprendre que certaines difficultés sont inhérentes à l'apprentissage et qu'elles requièrent une intervention adaptée de l'adulte pour que les élèves puissent les surmonter.

Nous envisageons de développer notre réflexion dans cinq directions, qui nous paraissent les plus pertinentes pour éclairer notre objet d'étude :

- Les rapports entre apprentissage et développement ;
- Le concept de zone de développement le plus proche ;
- Les thèses de Vygotski touchant à la manière dont le psychisme se développe dans

⁷ Ce concept est le plus souvent traduit par l'expression : "zone proximale de développement" (Yvon et Zinchenko, 2012). Dans cette thèse, nous adopterons la traduction proposée par Yvon et Zinchenko (2012) : "zone de développement le plus proche", qui voit en cette expression une traduction plus conforme de l'idée que ce concept suggère.

- un contexte d'apprentissage ;
- La formation des concepts scientifiques ;
- Les procédures spécifiques de communication et de collaboration ;

3.2 Une théorie développementale : les apprentissages au service du développement

De notre point de vue, l'un des premiers éléments à considérer pour aborder la théorie historico-culturelle concerne la question de la relation entre développement et apprentissage. Pour forger sa propre théorie, Vygotski (1934/1997) n'hésite pas à critiquer les conceptions couramment admises à son époque. Elles peuvent être regroupées en trois théories. La première théorie considère que l'apprentissage scolaire et le développement sont deux processus indépendants et que le développement ne se modifie pas sous l'action de l'apprentissage. Pour que l'apprentissage se déroule sous de bons auspices, les fonctions psychiques sollicitées doivent être arrivées à maturation. Comme le formule Vygotski (1934/1997), « l'apprentissage est la remorque du développement » (p. 325) : la pensée de l'enfant évolue selon plusieurs phases même s'il ne reçoit pas un enseignement spécifique. La deuxième conception est diamétralement opposée à la précédente. En ce sens que, l'apprentissage et le développement ne font qu'un, ils sont confondus. Enfin, le troisième groupe de théories, que Vygotski (1934/1997) développe encore davantage, occupe une position intermédiaire entre celles que nous venons d'exposer et tient en cette citation : « L'apprentissage devance toujours le développement » (Vygotski, 1934/1997, p. 346). Cette dernière thèse s'illustre à travers le concept de zone de développement le plus proche (Friedrich, 2010), qui permet de prendre en considération non seulement les fonctions arrivées à maturation, mais également celles qui ne sont pas encore arrivées à maturité (Vygotsky, 1933/2012).

3.3 La zone de développement le plus proche

C'est à partir de la remise en question des méthodes utilisées par les recherches psychologiques portant sur le développement cognitif, et notamment de l'utilisation des

tests de QI, que Vygotski (1934/2012) introduit le concept de zone de développement le plus proche. Selon lui, ces méthodes se bornent à déterminer le niveau de développement présent et à évaluer ce que l'enfant sait faire de manière autonome. À l'opposé, Vygotski (*Ibid.*) préconise la prise en compte des fonctions qui sont au stade de maturation, car l'état de développement ne peut se résumer aux uniques éléments parvenus à maturité. Pour cela, Vygotski recourt à une méthode originale susceptible de déterminer précisément ce qu'il désigne comme étant la zone de développement le plus proche. L'exemple qu'il donne est tout à fait éclairant. À deux élèves d'âge mental identique (huit ans), Vygotski propose de résoudre des problèmes destinés à des enfants plus avancés en âge qu'eux. La collaboration qu'il exerce auprès de ces deux enfants leur permet de résoudre, pour le premier, des problèmes destinés à des élèves de douze ans alors que le second est limité à la résolution de problèmes destinés à des élèves de neuf ans. La zone de développement le plus proche est alors définie par la différence « entre l'âge mental, ou niveau présent du développement, qui est déterminé à l'aide des problèmes résolus de manière autonome, et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes non plus tout seul mais en collaboration » (Vygotski, 1934/1997, p. 351). Ces deux élèves d'âge mental identique ne sont pas dans les mêmes capacités à résoudre les problèmes proposés par Vygotski ; la différence observée est liée à l'étendue de leur zone de développement le plus proche respective. Cette zone, ajoute Vygotski, « a une signification plus directe pour la dynamique de développement intellectuel et la réussite de l'apprentissage que le niveau présent de leur développement » (*Ibid.*, p. 352). En définitive, dans ce type de situation, l'élève devient capable de résoudre des problèmes plus difficiles que s'il agissait tout seul. Vygotski nuance sa thèse en précisant que l'enfant peut effectivement faire plus que ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un dans la limite de l'état de son développement et de ses possibilités intellectuelles. L'enfant ne peut imiter que ce qui est proche de ses possibilités intellectuelles, cette limite étant variable d'un enfant à l'autre.

La possibilité plus ou moins grande qu'à l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide

entièrement avec la zone prochaine de développement. (*Ibid.*, p. 353)

Vygotski souligne le rôle central joué par la collaboration et l'imitation dans le cadre de l'apprentissage scolaire. Dans son sens large, l'imitation « est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement » (*Ibid.*, p. 355). Ce que l'élève est capable de réaliser, aujourd'hui, en collaboration avec quelqu'un, il saura l'effectuer seul demain. « Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser » (*Ibid.* p. 355). Néanmoins, précise Vygotski, on ne peut lui enseigner que ce qu'il est en capacité de faire ou d'apprendre. L'enseignement doit certes prendre appui sur les apprentissages antérieurs mais surtout viser les fonctions psychiques en maturation plutôt que celles déjà parvenues à maturité. Ainsi, la zone de développement le plus proche détermine les possibilités d'apprentissage. Cette conception s'éloigne de celle selon laquelle il est nécessaire d'attendre que les fonctions soient arrivées à maturation avant d'amorcer l'apprentissage. Déterminer le seuil inférieur de l'apprentissage ne suffit pas. Vygotski (1934/1997) suggère que le seuil supérieur de l'apprentissage soit lui aussi révélé. C'est dans cet intervalle, cette « période sensible » (*Ibid.* p. 361), que l'apprentissage devient prometteur et optimal.

La pédagogie doit s'orienter non sur l'hier mais sur le demain du développement enfantin. Alors seulement, elle saura dans le processus de l'apprentissage déclencher les processus de développement qui sont pour le moment dans la zone prochaine de développement. (*Ibid.*, p. 357)

Comme le soulignent Venet et Correa Molina (2015), l'essence même de la ZPD implique l'intervention de l'adulte dans la mesure où celui-ci apporte une aide adaptée aux besoins particuliers de l'enfant après avoir évalué le potentiel de développement de ce dernier. Ainsi, de conclure Vygotski (1934/2012) :

Après tout ce que nous avons dit, nous postulons que le trait essentiel de l'apprentissage consiste à engendrer la zone du développement le plus proche, c'est-à-dire à donner naissance, réveiller et activer chez l'enfant toute une série de processus internes de développement capables d'opérer seulement quand l'enfant est en relation avec les personnes de son

entourage et coopère avec quelqu'un de semblable. Une fois intériorisés, ces processus se convertissent en acquisition interne de l'enfant. (p. 243)

Il donne ainsi une orientation spécifique à la pédagogie qui doit, selon lui, s'orienter non pas sur l'hier mais sur le devenir du développement enfantin. De la sorte, l'apprentissage pourra déclencher les processus de développement qui se situent, pour le moment, dans la zone de développement le plus proche. Le seul apprentissage qui vaille est celui qui anticipe sur le développement et le fait grandir. L'enseignement doit se baser sur ce que l'enfant est capable d'apprendre. L'apprentissage peut être envisagé là où l'enfant est en capacité d'imiter. Cette perspective permet d'ailleurs à Vygotski (1934/1997) de prendre du recul vis-à-vis des théories soutenant l'idée que le développement doit préparer le terrain aux apprentissages.

Or, il apparaît à nos yeux, que si les tâches proposées au sein de la zone de développement le plus proche se situent au-delà du développement actuel de l'enfant, elles entraîneront quasi nécessairement des difficultés que nous pouvons considérer comme "ordinaires" puisqu'elles s'inscrivent dans le parcours développemental de l'enfant. Toutefois, pour mieux comprendre ce qu'il se produit dans cette zone, il convient de s'interroger sur ce qu'il s'y développe. La section suivante, qui porte sur le développement des fonctions psychiques supérieures nous permettra de clarifier cette question.

3.4 Des instruments psychologiques au service du développement des fonctions psychiques supérieures

Pour Vygotski, les fonctions psychiques supérieures, à savoir la perception volontaire, l'attention volontaire, la mémoire logique ou volontaire, la pensée verbale, la pensée conceptuelle, le raisonnement se distinguent des fonctions psychiques naturelles, communes à de nombreuses espèces animales. Elles sont le propre de l'être humain dans la mesure où elles sont d'origine sociale. Vygotski (1934/2012) formule d'ailleurs à cet effet une loi générale en vertu de laquelle les fonctions psychiques supérieures apparaissent deux fois au cours du développement de l'enfant : la première fois, dans les activités collectives

et sociales (sur le plan interpsychique), la deuxième fois, dans les activités individuelles, comme propriété interne de la pensée de l'enfant (sur le plan intrapsychique). En effet, lorsque l'enfant apprend à exécuter une opération donnée à l'aide de son enseignant, il s'approprie du même coup (consciemment ou non) le principe structurel qui la sous-tend et progresse d'autant plus dans son développement (Thomas et Michel, 1994). Ce processus d'intériorisation de ce qui se produit dans une interaction est fondamental, car sans lui il ne peut y avoir de développement (Vygotski, 1934/1997). L'interaction entre les deux dimensions inter et intra psychiques s'effectue par l'intermédiaire des instruments psychologiques proposés par l'adulte, qui deviendront, à leur tour, partie intégrante du psychisme interne de l'individu. L'on pourrait croire que ce passage de l'externe vers l'interne se limite à une simple imitation d'une conduite externe. En réalité, il résulte d'un processus qui a pour conséquence la reconstruction, sur le plan interne, de ce qui a été initialement conduit dans le cadre d'une interaction avec autrui. L'origine des fonctions psychiques supérieures et les moyens qui les réalisent sont sociaux (Schneuwly, 2008). Lorsque la fonction est intériorisée, elle peut être exécutée, de manière autonome, sur un plan interne, indépendamment de la situation sociale qui en est à l'origine (Schneuwly, 2008). Ceci nous ramène à ce qu'il se produit dans la zone de développement le plus proche, puisque c'est précisément dans cette zone temporelle qu'a lieu la médiation qui permettra le développement des fonctions psychiques supérieures, et ce, à l'aide de signes et de symboles.

Ces signes et symboles constituent ce que Vygotski (2014) appelle des instruments psychologiques. Il s'agit d'élaborations artificielles qui constituent des moyens « sociaux par nature et non pas organiques ou individuels » (Vygotski, 1930/1985, p. 39). La langue, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, tout comme les symboles algébriques, les œuvres d'art, l'écriture (*Ibid.*) constituent quelques exemples parmi les nombreux instruments psychologiques dont dispose la culture humaine. Le langage représente sans aucun doute le premier et le plus important (Leontiev et Luria, 1956/2012, p. 259). Au-delà de sa fonction de communication, cet instrument tient une place fondamentale sur le plan de la cognition dans la mesure où il agit sur les processus

internes de l'individu (Vygotski, 1934/1997). À l'instar de l'outil matériel, utilisé par l'homme pour agir sur son environnement, l'instrument psychologique restructure les processus naturels du psychisme (Vergnaud, 2000). Toutefois, l'outil matériel et l'instrument psychologique n'ont pas les mêmes visées (Vergnaud, 2000). Avec les instruments psychologiques, l'humain peut agir sur ses propres conduites ainsi que sur celles d'autrui, car « ils sont destinés au contrôle des processus du comportement propre ou de celui des autres » (Vygotski, 1930/1985, p. 39). Ce sont donc eux qui favoriseront le développement des néoformations propres à l'âge scolaire (primaire) : la prise de conscience et la maîtrise de ses propres processus.

Dans cette perspective, les apprentissages scolaires jouent un rôle central dans le développement de l'enfant. L'école doit dès lors se donner pour objectif le développement de ces deux néoformations (prise de conscience et maîtrise) en favorisant celui des fonctions psychiques supérieures, et ce, comme nous venons de le voir en mettant à la disposition de l'enfant différents instruments psychologiques (Vygotsky, 1997). Plus encore, l'un des rôles fondamentaux de l'école consiste à enseigner aux élèves des concepts scientifiques qui se distinguent clairement des concepts quotidiens ou spontanés construits par les enfants au fil de leurs expériences. Selon Friedrich (2010), la distinction établie par Vygotski entre concepts quotidiens et concepts scientifiques permet justement de mieux saisir le rôle spécifique qu'il assigne à l'école.

3.5 La formation des concepts scientifiques

En effet, Vygotski (1934/1997) postule que les concepts quotidiens « ont leur origine dans l'expérience propre que l'enfant a de la vie » (*Ibid.*, p. 281). En dehors de l'école, l'enfant appréhende ces concepts avec son entourage, dans le plein de l'action. Leur construction ne nécessite pas la mise en œuvre de situations formelles d'apprentissage telles que l'école pourrait les proposer. Le niveau d'abstraction de ce type de concepts est faible. Une telle délimitation constitue un point de départ, « une pierre angulaire » (*Ibid.* p.281) de la base des recherches conduites par Vygotski (1934/1997). Il précise d'ailleurs que « le

concept spontané est pas nature nécessairement non conscient, car l'attention qu'il implique est toujours dirigée sur l'objet qu'il représente et non sur l'acte même de la pensée qui l'appréhende » (*Ibid.*, p. 317).

Il en va tout autrement des concepts scientifiques, qui se construisent autrement que dans l'expérience personnelle de l'enfant. En effet, leur formation s'effectue dans le cadre scolaire et est le fruit de l'apprentissage : « Le problème des concepts non spontanés, et en particulier scientifiques, est au fond celui de l'apprentissage scolaire et du développement » (Vygotski, 1934/1997, p. 322). À l'opposé des concepts quotidiens, les concepts scientifiques supposent une prise de conscience. En prenant appui sur les exemples de concepts de "Loi d'Archimède" et de "frère", Vygotski souligne que « le développement du concept de "frère" n'a pas eu pour point de départ une explication du maître ni une formulation scientifique du concept. En revanche, il est saturé de la riche expérience personnelle de l'enfant » (*Ibid.*, p. 292). Vygotski ajoute qu'il est difficile d'en dire autant du concept de la "Loi d'Archimède". Afin de bien marquer les différences qui les séparent, Vygotski postule que la force et la faiblesse des concepts spontanés sont l'inverse de la force et des faiblesses des concepts scientifiques. Il précise que la faiblesse des concepts quotidiens se situe du côté de leur incapacité d'abstraction d'une part et de la difficulté que pose leur maniement volontaire d'autre part. Par contre, la faiblesse du concept scientifique réside dans son verbalisme et son « insuffisante saturation en concret » (*Ibid.*, p. 275). Sa force se situe du côté de l'utilisation volontaire par l'enfant. Si les concepts scientifiques ont des traits opposés à ceux des concepts spontanés, ces deux types de concepts ont aussi des caractéristiques communes. Pour cette raison, la frontière qui les sépare est instable. Les concepts quotidiens et les concepts scientifiques ne sont pas enfermés dans des capsules étanches. Ils ne suivent pas deux trajectoires distinctes. Ils se situent dans un processus d'interaction constante. Le développement des concepts scientifiques prend appui sur des concepts spontanés en cours de maturation à partir du processus scolaire ; qui plus est, ils exercent, à leur tour, une influence sur le niveau de développement des concepts spontanés déjà formés chez l'enfant. Vygotski ajoute que la formation des concepts scientifiques et des concepts spontanés est un processus de longue haleine. Elle « ne fait

que commencer au moment où l'enfant assimile pour la première fois une signification ou un terme nouveau pour lui, qui est porteur d'un concept scientifique » (*Ibid.*, p. 293). Elle est soumise à la loi générale qui préside au développement des significations de mots. L'appropriation et l'intériorisation des concepts scientifiques pourront s'effectuer au cours d'activités réalisées avec autrui. Cette considération nous amène ici encore à entrevoir le rôle joué par l'adulte dans le cadre de la zone de développement le plus proche.

3.6 Des procédures spécifiques de communication et de collaboration

Vygotski propose une théorie développementale qui permet d'intervenir adéquatement auprès des enfants. Néanmoins, comme le précise Chaiklin (2003/2009), il a peu abordé la question de procédures spécifiques œuvrant à installer des formes de collaboration. Nous avons tout de même cherché à en déceler quelques éléments dans les chapitres cinq et six de *Pensée et Langage*.

3.6.1 Nécessité de formes de collaboration spécifiques

Lorsque Vygotski (1934/1997) aborde la question du développement des concepts scientifiques, il se pose la question de savoir si l'on peut enseigner directement les concepts aux élèves pour que leur assimilation s'opère facilement. Il y répond par la négative. Avec un enseignement direct, l'enfant ne fait qu'assimiler des mots par mémorisation plus que par un acte de pensée véritable. Les connaissances assimilées de la sorte empêchent alors l'enfant d'utiliser les concepts à bon escient : « les concepts scientifiques de type supérieur [...] ne peuvent nullement être apportés de l'extérieur dans la conscience de l'enfant » (*Ibid.*, p. 291). Pour cette raison, à l'instar de Léon Tolstoï, il dénonce les méthodes qui privilégient les explications contraignantes, les répétitions qui sollicitent uniquement la mémoire :

L'expérience pédagogique nous apprend, non moins que la recherche théorique, que l'enseignement direct de concepts s'avère toujours pratiquement impossible et pédagogiquement sans profit. Le maître qui tente

de suivre cette voie n'obtient habituellement rien d'autre qu'une vaine assimilation de mots, un pur verbalisme, simulant et imitant chez l'enfant l'existence des concepts correspondants, mais masquant en réalité le vide. L'enfant assimile alors non pas des concepts mais des mots, il acquiert par la mémoire plus que par la pensée et s'avère impuissant dès qu'il s'agit de tenter d'employer à bon escient la connaissance assimilée. Au fond cette façon d'enseigner les concepts est précisément le défaut fondamental de la méthode d'enseignement condamnée par tous, purement scolastique, purement verbale, qui substitue à la maîtrise d'une connaissance vivante l'assimilation de schémas verbaux vides et morts. (Vygotsky, 1934/1997, p. 277)

Les concepts scientifiques ne peuvent être assimilés directement parce qu'ils relèvent d'actes de pensée. Dans cette perspective, les interventions auprès des élèves doivent privilégier des « méthodes d'enseignement indirectes, plus fines, plus complexes » (Vygotsky, 1934/1997, p. 279). Ce type d'intervention permet alors au processus de développement des concepts enfantins de progresser. Ne pouvons-nous pas déceler ici un agir professionnel spécifique ? En outre, à l'appui de l'étude d'Ach, Vygotski (1934/1997) développe de nouvelles thèses dans le domaine des conditions fonctionnelles de l'apparition des concepts. Ses recherches portent une attention particulière à la formation du concept en lien avec un problème ou un besoin émergeant dans la pensée et, notamment, lors « d'une activité appropriée à une fin, douée de sens, orientée vers un but déterminé à atteindre ou la solution d'un problème donné » (*Ibid.*, p. 200). Il est alors question de compréhension, de communication, en lien avec l'exécution d'une tâche ou d'une directive : « Les expériences d'Ach ont montré que le processus de formation des concepts a toujours un caractère productif et non pas reproductif, que le concept émerge et prend forme au cours d'une opération complexe visant à résoudre un problème [...] » (*Ibid.*, p. 194). Ces considérations nous permettent d'établir un lien direct avec le type de tâche auquel notre étude s'intéresse et de nous rapprocher d'une situation-problème telle qu'Astolfi (1993) l'envisage.

3.6.2 *Esquisse d'un format de collaboration*

Au-delà de ces premières considérations, Vygotski (1934/1997) évoque l'existence

d'un processus éducatif particulier au sein duquel le développement des concepts scientifiques pourrait se réaliser. Ce processus relève d'une « forme spécifique de collaboration systématique entre le pédagogue et l'enfant, collaboration au cours de laquelle les fonctions psychiques supérieures de l'enfant mûrissent avec l'aide et la participation de l'adulte » (*Ibid.*, p. 274). C'est bien l'apprentissage avec autrui qui va permettre aux processus de développement de se mettre en mouvement. La communication et la collaboration avec l'adulte, ou avec les pairs, constituent des éléments déterminants dans le propre cheminement de l'enfant (Vergnaud, 2000).

Dans le chapitre six de *Pensée et Langage*, lorsque Vygotski (1934/1997) introduit pour la première fois la notion de zone de développement le plus proche, il nous éclaire sur la manière dont il accompagne les enfants dans la tâche qu'il leur demande de résoudre. Il esquisse une forme de collaboration et les contours d'une aide susceptible de soutenir les enfants dans la tâche de résolution de problème. Ainsi, suggère-t-il de leur montrer, de leur poser des questions qui les mettent « sur la voie » (Vygotski, 1934/1997, p. 351) ou de leur communiquer un début de solution. Ces gestes permettent de mieux considérer les capacités de l'enfant, tandis que ces premières indications l'aident surtout à surmonter les difficultés qui lui permettent de résoudre la tâche. Mais plus encore, Vygotski (1934/1997.) suggère au maître « d'obliger l'élève à expliquer » (p. 365), dans le but de favoriser les prises de conscience et la maîtrise de ses propres processus par l'enfant. Nous considérons qu'il souligne ici le rôle central joué par la collaboration.

Il mentionne par ailleurs celui attribué à l'imitation dans le développement par l'apprentissage scolaire. Elle joue un rôle majeur dans l'influence de l'apprentissage sur le développement. Suffit-il à l'enfant d'imiter l'adulte pour qu'un apprentissage ait réellement lieu ? L'enfant peut-il bénéficier de l'aide ou de la collaboration d'une personne par une imitation purement mécanique ? Si cette thèse s'avérait infaillible, l'enfant pourrait imiter tout ce qu'il voudrait. Vygotski (1934/1997) apporte un certain nombre de limites aux capacités d'imitation de l'enfant. Dans cette intention, il précise que l'enfant ne peut imiter que ce qu'il est capable d'imiter, en d'autres termes, il ne peut chercher à reproduire que ce

qui se situe dans la zone de ses possibilités intellectuelles. L'exemple sur lequel il s'appuie pour définir la zone de développement le plus proche (la résolution d'un problème auprès de deux enfants) illustre parfaitement ses propos. Si les deux enfants avaient été en capacité d'imiter tout ce qu'ils souhaitaient, alors ils auraient, sans distinction aucune, résolu le problème avec la même facilité. Or, comme le montre Vygotski (1934/1997), cela n'a pas été le cas. Il ajoute qu'en situation de collaboration, l'enfant est plus à même de résoudre un problème lorsqu'il se situe au plus proche de son niveau de développement actuel. Il arrive un moment où l'enfant n'arrive plus à surmonter ses difficultés même en situation de collaboration. Ce passage entre ce que l'enfant est capable de réaliser seul à ce qu'il peut faire en collaboration avec quelqu'un correspond totalement à sa zone de développement le plus proche. L'imitation est corrélée à un seuil inférieur d'apprentissage. Elle est, de la même manière, dépendante d'un seuil supérieur : « enseigner à l'enfant ce qu'il n'est pas capable d'apprendre est aussi stérile que de lui enseigner ce qu'il sait déjà faire tout seul » (*Ibid.*, p. 360). Aussi, l'apprentissage le plus fructueux pour l'enfant se situe dans l'intervalle entre ces deux pôles. Vygotski (1934/1997) désigne cet espace comme étant la période optimale de l'apprentissage.

3.7 Points saillants

Dans cette section, nous nous étions donné pour objectif de présenter quelques aspects de la théorie historico-culturelle. Les cinq axes que nous nous sommes attaché à développer ici nous ont permis de comprendre l'enjeu que constitue le concept de zone de développement le plus proche au regard des difficultés "ordinaires" d'apprentissage et de l'agir professionnel qui leur est approprié. En effet, l'enfant est appelé à faire des tâches trop "difficiles" pour qu'il les fasse seul d'une part et les apprentissages qui favorisent le développement cognitif nécessitent forcément l'accompagnement d'un adulte d'autre part. Par ailleurs, la théorie historico-culturelle nous conduit à considérer que l'école doit viser le développement des deux néoformations propres à l'âge scolaire en favorisant le développement des fonctions psychiques supérieures des élèves, et ce, à l'aide d'instruments psychologiques qui leur permettront d'exercer un contrôle sur leurs propres

processus cognitifs. Pour ce faire, l'école doit s'appuyer sur les concepts quotidiens (spontanés et concrets) développés par les enfants au fil de leurs expériences pour leur enseigner les concepts scientifiques (volontaires et abstraits) correspondants. Enfin, l'enseignement direct de ces concepts ne peut permettre d'atteindre le but développemental recherché, car il faut plutôt placer les élèves face à des problèmes à résoudre pour les aider à construire leur propre compréhension des concepts scientifiques. Ces aspects de la théorie historico-culturelle doivent être pris en considération dans le cadre scolaire. Nous mesurons les répercussions qu'ils peuvent avoir dans le développement des processus de pensée chez l'enfant.

4. QUESTION SPÉCIFIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

4.1 Question spécifique de recherche

Dans le premier chapitre, nous avons mis en évidence la nécessité de documenter la gestion des difficultés “ordinaires” d'apprentissage dans une perspective psychopédagogique. À l'issue du problème de recherche, nous avons abouti à une première question : dans quelle mesure les difficultés “ordinaires” d'apprentissage peuvent-elles être prises en compte dans le cadre même de la classe ? Cette question nous a permis d'échafauder des assises théoriques pour appréhender la gestion des difficultés inhérentes aux apprentissages en contexte de classe. Tout d'abord, nous avons défini un type singulier de difficultés : les difficultés “ordinaires” d'apprentissage, c'est-à-dire celles ne relevant pas d'interprétations médico-psychologiques ou pathologiques mais qui réclament une intervention adaptée de l'adulte pour qu'elles soient surmontées. Notre cadre de référence s'est ensuite orienté vers le concept d'agir professionnel. Ce dernier nous a permis de poser les premiers jalons d'une collaboration fructueuse entre l'adulte et l'enfant, notamment au travers des gestes professionnels susceptibles de soutenir les élèves face aux difficultés d'apprentissage qu'ils peuvent rencontrer ; la question de savoir lesquels demeure tout entière. Enfin, la perspective vygotskienne nous a fourni un cadre théorique à partir duquel les difficultés “ordinaires” d'apprentissage pourraient être interprétées au-delà des seules caractéristiques de l'élève (inhérentes à l'apprentissage et passagères dans le cadre d'une

zone de développement le plus proche). Nous y avons également trouvé la justification d'un processus éducatif particulier au cours duquel s'instaure une forme spécifique de collaboration entre le pédagogue et l'enfant ; c'est bien au cours de cette collaboration que les fonctions psychiques supérieures mûrissent avec l'aide de l'adulte (Vygotski, 1934/1997). Nous mesurons ainsi l'importance du rôle de l'adulte dans le cheminement de l'enfant. Alors, à la lumière des éléments que nous avons exposés tout au long de ce deuxième chapitre, il conviendrait de formuler une nouvelle question qui nous permettrait de circonscrire encore davantage notre objet de recherche. Une question plus spécifique qui orienterait notre regard vers une seule et même direction : l'agir professionnel d'enseignants dans la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage. Ainsi, afin d'opérationnaliser notre étude, nous proposons la question spécifique suivante : quels sont les gestes professionnels susceptibles de soutenir les élèves de la fin du primaire (cycle 3) à surmonter les difficultés "ordinaires" d'apprentissage qu'ils peuvent éprouver lors d'une situation d'enseignement-apprentissage ? Cette nouvelle question, ainsi spécifiée, va nous aider à définir nos différents objectifs de recherche et à engager la phase empirique de notre étude.

4.2 Objectifs de recherche

Ainsi, nous poursuivons l'objectif général de décrire l'agir professionnel d'enseignants dans la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage, notamment à travers les gestes professionnels qu'ils peuvent mobiliser pour aider les élèves à les surmonter. Cet objectif général peut être décliné en trois objectifs spécifiques :

Objectif spécifique 1 : Documenter le parcours et le contexte professionnel des enseignants participants et les moyens mis en œuvre dans l'établissement et dans leur classe pour intervenir auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Objectif spécifique 2 : Distinguer et caractériser les gestes professionnels mobilisés par les enseignants pour aider les élèves à surmonter les difficultés "ordinaires"

d'apprentissage qu'ils peuvent éprouver lors d'une situation d'enseignement-apprentissage (lors de la découverte d'un nouveau savoir).

Objectif spécifique 3 : Comprendre les conceptions explicites ou implicites qui sous-tendent les modalités de gestion des difficultés “ordinaires” d'apprentissage en contexte de classe.

Il convient à présent de définir l'ensemble des opérations qui vont nous permettre d'atteindre ces trois objectifs spécifiques (Fortin et Gagnon, 2010). La phase méthodologique développée dans le chapitre suivant comprend le choix du devis de recherche le plus approprié à notre problème de recherche, le recrutement des enseignants participants, la présentation d'instruments de collecte de données et les méthodes d'analyse des résultats (*Ibid.*).

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODE

Dans les parties précédentes, nous avons arrêté notre objet d'étude. Nous avons également défini un cadre de référence précisant la perspective selon laquelle notre problème de recherche sera abordé. En dernier lieu, nous avons détaillé nos différents objectifs de recherche. Dans ce chapitre, nous décrivons plus spécifiquement la méthodologie à partir des éléments qui constituent habituellement un devis de recherche. Le type d'étude, les participants, les méthodes de recueil et de traitement des données, ainsi que les procédures propres à chacune de ces étapes seront tour à tour présentés.

1. TYPE DE RECHERCHE

Notre objet de recherche relève d'une étude de type qualitatif-interprétatif, fondée sur une étude de cas. Tout d'abord, notre approche se veut qualitative-interprétative (Savoie-Zajc, 2011). De fait, nous nous donnions pour objectif de décrire et de comprendre une réalité à partir de plusieurs stratégies (Fortin et Gagnon, 2016). Nous avons établi un contact intense avec un terrain qui nous a permis d'appréhender la situation d'individus au quotidien (Miles et Huberman, 2003 ; Savoie-Zajc, 2011). Le processus de recherche a été conduit « de manière “naturelle”, sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 13), car nous désirions nous situer au plus proche « des personnes, des leurs actions et de leurs témoignages » (*Ibid.* p. 13). Ainsi, nous entendions comprendre, de l'intérieur, de manière holistique, le contexte à l'étude : « sa logique, ses arrangements, ses règles implicites et explicites » (Miles et Huberman, 2003, p. 21) tout en cherchant à appréhender la complexité des interactions d'un environnement donné (Savoie-Zajc, 2011). En outre, notre étude a impliqué « un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement, par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 13). Les instruments et les méthodes utilisés visaient essentiellement à recueillir des données qualitatives. Dans la même lignée, nous avons soumis nos données à

un traitement de nature qualitative.

Par ailleurs, notre étude se base sur la méthode de l'étude de cas telle que Mucchielli (1996) la définit. En effet, cette méthode de recherche permet d'étudier un phénomène, dans son contexte naturel, de manière inductive (exploratoire) ou déductive (confirmatoire), selon les objectifs de recherche fixés (Karsenti et Demers, 2011). Nous avons, pour notre part, privilégié la dimension exploratoire eu égard à la pauvreté des études portant sur l'intervention éducative du point de vue de la difficulté "ordinaire". Comme nous l'avons déjà souligné, notre objectif a consisté « à rapporter une situation réelle prise dans son contexte et à l'analyser pour voir comment se manifestent et évoluent les phénomènes » (Mucchielli, 1996, p. 77) auxquels nous nous sommes intéressé. Nous nous sommes donné l'opportunité d'observer « le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant ensemble » (*Ibid.* p. 77) et d'approcher la complexité et la richesse d'une situation sociale donnée afin d'établir une description du cas étudié (*Ibid.*) ; nous nous efforcerons d'éclaircir ces différents points au fur et à mesure de la présentation de notre méthode de recherche.

Enfin, notre étude pourrait se rapprocher d'une recherche de développement pédagogique de concept (Van der Maren, 2003), car elle pourrait répondre à un besoin chez « un public afin de lui faire adopter un produit (ou une pratique) développé à partir d'une idée (ou d'une théorie) nouvelle ou non encore exploitée » (p. 27). Dans notre cas, à la lumière de la théorie historico-culturelle, il s'agirait de diffuser une approche nouvelle en matière de gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage. Ainsi, à partir des résultats obtenus, notre étude pourrait déboucher sur des applications pratiques (Savoie-Zajc, 2011).

2. POPULATION ET ÉCHANTILLON : IDENTIFICATION ET CARACTÉRISTIQUES

2.1 Population de référence

La présente recherche vise à décrire les pratiques d'enseignement au regard de la

gestion des difficultés “ordinaires” en contexte d’apprentissage. Cette perspective n’est pas propre à un niveau de scolarité en particulier, à un public spécifique ou à un type de savoirs donné. Pourtant, nous avons pris la précaution de choisir un terrain relativement homogène (Beaud, 2009) et propice à l’émergence du phénomène que notre étude s’est attaché à explorer. Pour plusieurs raisons, nous avons limité notre terrain de recherche aux écoles primaires françaises. Ce choix est conditionné par les éléments exposés dans le premier chapitre (difficultés d’apprentissage au primaire). Il est aussi très en lien avec notre environnement professionnel. Ainsi, notre population de référence est essentiellement constituée d’enseignants du primaire (professeurs des écoles) situés en France, et plus spécifiquement en région Bretagne.

Le choix de cette population pourrait soulever plusieurs questions, notamment en référence à notre implication directe dans ce milieu. Toutefois, comme le précise Deslauriers (1991), le chercheur a la capacité de conduire une recherche de qualité même s’il s’intéresse à son propre milieu. Parce qu’il le connaît bien et qu’il partage une certaine culture, il peut à plus forte raison le comprendre et le décrire (*Ibid.*). Par ailleurs, même si le chemin n’est pas des plus aisés (Aktouf, 1987), notre implication au milieu de recherche a été mise à distance par notre effort d’objectivation et de distanciation au regard de l’objet construit et donc des personnes qui en sont protagonistes, notamment à partir de la triangulation de nos données (Savoie-Zajc, 2011). Nous aurons l’occasion de revenir sur ce point ultérieurement.

2.2 Vers la constitution de notre échantillon

La constitution de notre échantillon a été conditionnée par un certain nombre de facteurs (Beaud 2009). En raison de diverses contraintes (temporelles, matérielles et humaines), nous avons, dans un premier temps, limité notre échantillon à quelques individus répartis sur une zone géographique restreinte ; à proximité de notre lieu d’exercice professionnel (à l’ouest de la Bretagne). Il s’agit d’un échantillon de convenance, non probabiliste, basé sur le volontariat (Beaud, 2009) et dépendant de

restricteurs d'ordre conjoncturel. En outre, par son essence même, notre recherche (qualitative et exploratoire) a impliqué qu'il ne soit pas nécessaire de recourir à un large échantillon (Fortin et Gagnon, 2010).

En résumé, au regard de notre objet de recherche, des objectifs et des contraintes que nous venons d'évoquer, notre échantillon était au départ constitué de professeurs des écoles issus d'établissements du premier degré implantés en Bretagne. Il s'agissait en outre de quelques enseignants volontaires répondant à plusieurs critères, c'est-à-dire qu'ils devaient exercer au troisième cycle du primaire⁸, partager l'approche psychopédagogique (Benoit, 2005) en matière de gestion des difficultés d'apprentissage et tous considérés comme des experts dans leur milieu de travail (Miles et Huberman, 2003).

Deux raisons nous ont poussé à circonscrire notre échantillon à un seul cycle d'enseignement. *Primo*, pour mener une étude en profondeur, il convient de constituer un groupe d'enseignants relativement homogène (Fortin et Gagnon, 2010). *Secundo*, comme le précise Marcel (2005), les enseignants du cycle 3 ont tendance à ne pas prendre en charge les difficultés d'apprentissage éprouvées par les élèves et à en reporter leur traitement. Ainsi, nous avons jugé pertinent de conduire une étude qui outille les enseignants de ce cycle dans ce domaine. Un dernier élément touchant à la sélection des enseignants mérite d'être précisé. En effet, nous avons veillé à constituer un échantillon qui soit capable de bien représenter le phénomène à l'étude (Fortin et Gagnon, 2010) et dont les participants partageaient une vision psychopédagogique (Benoit, 2005) de la gestion des difficultés d'apprentissage. Pour cela, à la différence de la tendance générale, nous nous sommes limité à rencontrer des enseignants qui avaient conscience du soutien qu'ils apportaient aux élèves éprouvant des difficultés "ordinaires" d'apprentissage.

⁸ Dernier cycle d'enseignement au primaire, comprenant trois niveaux : CE2, CM1 et CM2 ; l'équivalent des 3^e, 4^e et 5^e années du primaire au Québec.

2.3 Recrutement de l'enseignante participante

Initialement, nous pensions qu'il nous aurait été possible de nous appuyer sur un groupe d'une dizaine d'enseignants du troisième cycle au primaire, parmi lesquels nous aurions pu choisir deux ou trois sur lesquels aurait porté notre étude. En définitive, comme nous le verrons ci-dessous, nous n'avons retenu qu'une seule enseignante.

Afin de constituer notre échantillon, nous avons dû franchir quelques étapes préliminaires. Dans un premier temps, nous nous sommes appuyé sur notre réseau (formateurs exerçant en formation initiale ou continue, chefs d'établissement, enseignants spécialisés, ex-collègues) afin de diffuser notre appel à collaboration auprès d'enseignants susceptibles de s'engager dans nos travaux de recherche. Nous avons informé les personnes constituant notre réseau, par courriel ou par téléphone, et leur avons précisé qu'ils pouvaient contacter les enseignants qu'ils avaient en vue, selon les moyens de leur choix (courriel, téléphone, discussion informelle), l'objectif étant d'obtenir un premier accord qui nous autorise à contacter ensuite ces personnes. Une fois cet accord obtenu, nous avons été en mesure de rentrer en relation directe avec ces enseignants (par téléphone d'abord puis par courriel) afin de leur expliciter notre démarche ; libre à eux de donner suite à cet appel. De cette manière, nous avons été mis en contact avec une première cohorte composée de sept enseignants. Nous avons alors communiqué avec chacun d'entre eux, par téléphone puis par courriel, afin de leur présenter plus en détail les objectifs et les modalités d'organisation de nos travaux de recherche. Nous les avons également informés des mesures prises en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains, notamment en ce qui a trait à l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies. À la suite de ces échanges, cinq enseignants ont manifesté leur intérêt pour s'engager plus en avant dans la démarche et nous ont donné leur accord pour entamer la collecte de données. En revanche, deux enseignants n'ont pas donné suite au courriel dans lequel nous avons inséré le protocole de recherche ainsi que les formulaires de consentement. Notre relance, effectuée quelques semaines plus tard, est restée sans réponse. Après que nous ayons eu planifié les entrevues et les temps d'observation avec les personnes qui nous avaient répondu, une

enseignante a souhaité se retirer (en raison d'une surcharge de travail et de l'absence temporaire d'un personnel de soutien en classe).

Nous tenons à préciser que le déroulement des opérations ainsi que la constitution de l'échantillon s'est effectué dans la plus grande clarté et dans le plus profond respect des personnes contactées. Afin d'éviter tout malentendu, nous avons, à chaque étape, clarifié le plus possible les objectifs et les modalités de constitution de notre échantillon. En outre, nous n'avons pas manqué de préciser que cette recherche n'avait pas pour vocation de juger la qualité de la pratique des enseignants participants. Les rencontres informelles et les différentes entrevues se sont déroulées, selon les disponibilités des enseignants, dans leur établissement d'exercice (en dehors des temps de classe).

À la suite de ces premières opérations, nous avons invité les quatre enseignants restants à s'entretenir plus longuement avec nous lors d'un premier entretien formel ; cette nouvelle phase amorçait notre collecte de données. Comme nous l'avons déjà spécifié, nous sommes appuyé sur notre guide d'entrevue initiale en suivant l'ordre des thèmes tels que nous les avons définis. Nous avons ensuite entamé la phase de filmage dans les différents établissements. Les dates et heures de filmage ont été arrêtées, d'un commun accord, avec les enseignants concernés. Lors des filmages, la caméra était disposée, sur pied, au fond du local de telle sorte que nous puissions avoir une vision assez large de l'ensemble de la classe (élèves de dos). Par moments, nous pouvions resserrer la focale de la caméra afin d'observer de plus près les éventuelles interactions entre l'enseignant et les élèves rencontrant ponctuellement des difficultés "ordinaires" d'apprentissage. Chaque séance filmée n'a pas excédé plus de soixante-quinze minutes. Les entrevues post-observations se sont tenues le même jour, dans le prolongement immédiat des séances filmées.

Or, sur les quatre séquences d'enseignement observées, une seule comportait une situation problème d'où les difficultés pouvaient émerger et permettant, en conséquence, d'observer l'agir professionnel de l'enseignante pour aider ces élèves à surmonter lesdites difficultés. C'est précisément celle que nous avons choisi d'analyser de façon à pouvoir

atteindre notre objectif général de recherche⁹. Comme le soulignent Karsenti et Demers (2011), l'étude de cas permet de « choisir des cas particuliers dans lesquels les interactions étudiées sont susceptibles de se manifester » (p. 230). La qualité même du cas prime sur sa représentativité (*Ibid.*). Le chercheur peut ainsi tirer plus facilement profit de l'étude pour observer un phénomène ou découvrir des faits nouveaux (*Ibid.*).

2.4 Considérations éthiques

Conformément à la Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université de Sherbrooke, nous avons respecté un certain nombre de démarches avant de procéder à nos expérimentations sur le terrain. Notre projet de recherche a donc été soumis au comité d'éthique de la recherche. L'accord de conformité, obtenu le 25 septembre 2015, est inséré à l'annexe C.

Nous avons remis à chaque enseignant participant un formulaire de consentement standard pour personnes majeures (qu'ils devaient signer en double exemplaire), accompagné d'un courrier explicatif décrivant nos travaux. Nous nous sommes assuré qu'ils nous autorisent à les filmer lors de la séance d'enseignement-apprentissage en classe et à les enregistrer au cours des entretiens. De la même manière, nous avons fait remettre à l'ensemble des parents d'élèves des classes participantes un formulaire de consentement standard pour personnes mineures que les enseignants nous ont transmis après signature. À cet effet, nous les avons informés que nous allions procéder au filmage de séances d'enseignement-apprentissage afin d'observer l'activité du groupe-classe dans son ensemble. Nous avons précisé que nous filmerions des interactions plus ciblées entre l'enseignant et certains élèves éprouvant des difficultés ponctuelles. Nous nous sommes également efforcé d'informer les directions d'écoles. À cet effet, nous leur avons fait parvenir un courrier explicatif contenant toutes les informations utiles à la bonne

⁹ Ainsi, bien que nous ayons rencontré les quatre enseignants dans le cadre de l'entrevue préalable et que nous les ayons également observés et filmés tous les quatre, nous décrivons la suite de notre démarche exclusivement en fonction des entrevues et de la séquence d'enseignement de l'enseignante retenue.

compréhension de notre processus de recherche.

Les différents courriers adressés aux personnes impliquées (directions, enseignants, parents d'élèves) reprennent les grandes rubriques du formulaire standard de demande d'évaluation éthique : titre, identification du chercheur et de l'équipe de direction, résumé du projet (problématique, objectifs, méthode), identification des risques potentiels, consentement libre des personnes, confidentialité des données. Ces pièces sont insérées à l'annexe D.

Nous avons collecté ces différents documents signés auprès des enseignants participants avant d'entamer nos entretiens. En outre, nous avons recueilli l'ensemble des formulaires de consentement adressés aux parents d'élèves avant de procéder au filmage dans les classes.

Nous synthétisons dans le tableau 5, inséré à la page suivante, toutes les étapes de notre collecte de données.

3. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

3.1 Identification et justification

La définition et la délimitation de l'objet de recherche que constituent les pratiques d'enseignement font actuellement débat dans la communauté scientifique (Rey, 2006). En outre, les difficultés méthodologiques ou conceptuelles que les chercheurs éprouvent à leur contact les rendent délicates à appréhender (*Ibid.*). Il s'agit d'un objet complexe, multiforme, multidimensionnel et instable (*Ibid.*). De notre côté, nous cherchions à percevoir la manière dont l'enseignant anticipe la réalisation de la tâche, notamment dans le cadre de la planification des activités d'enseignement-apprentissage (Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub et McConnel, 2007). Par ailleurs, notre intérêt a porté sur l'action effective de l'enseignant, sur les processus de guidage mis en jeu, ainsi que sur sa

capacité à relire sa pratique au regard de la réalisation et de la planification (*Ibid.*).

Tableau 5
Notre processus de recherche : les étapes de la collecte de données

Étapes	Date	Participants	Remarques
Étapes préliminaires	Mai-juin 2015	Notre réseau : formateurs exerçant en formation initiale ou continue, chefs d'établissement, enseignants spécialisés, ex-collègues	Obtention d'un accord de principe auprès des enseignants repérés
	Juin 2015	Première cohorte composée de sept enseignants	Prise de contact par le chercheur Deux non-réponses Un désistement
Demande d'évaluation éthique	Juin 2015	Chercheur, équipe de direction et Comité d'éthique de la recherche	
Accord d'évaluation éthique	Septembre 2015	Chercheur, jury et Comité d'éthique de la recherche	
Consentements et lettre d'information	Octobre 2015	Directions d'écoles Quatre enseignants Parents d'élèves Élèves	Recueil des documents signés
Entrevues préalables enregistrées		Quatre enseignants Élèves	Premier guide d'entrevue
Observations filmées	Novembre-décembre 2015		Une séance en mathématiques ou en français, durant laquelle les élèves sont confrontés à l'apprentissage d'un nouveau savoir. Une seule mise en œuvre observée conforme à l'approche psychopédagogique
Secondes entrevues enregistrées			À la suite de la séance observée. Second guide d'entrevue.

Pour pouvoir atteindre les objectifs de recherche présentés plus haut, nous avons recouru à un dispositif nous permettant de recueillir deux types de matériaux, soit ceux issus des observations directes conduites en classe d'une part, et des entretiens au cours desquels nous avons recueilli les propos que l'enseignante a tenus sur sa propre pratique, d'autre part. Selon Rey (2006), l'accès aux pratiques d'enseignement s'effectue par l'observation directe en classe, elle-même soutenue par le discours que l'enseignant porte sur sa pratique. En effet, cette exigence méthodologique offre la possibilité au chercheur de

décrypter les intentions de l'enseignant au-delà des actes et des comportements visibles liés à son activité en classe (*Ibid.*). Les propos tenus par l'enseignant sur sa propre pratique s'avèrent indispensables pour saisir la pratique de l'enseignant et les finalités qu'il poursuit (*Ibid.*). En outre, ce processus permet de reconnaître l'enseignant comme un sujet à part entière, pourvu d'une intention éducative et cherchant à la mettre en œuvre dans des actions construites et pensées (*Ibid.*). Nous avons donc prévu de recourir à deux méthodes de collecte de données : deux entretiens semi-dirigés (le premier, conduit antérieurement à la séance d'observation, puis le second postérieurement) ainsi qu'une observation directe en classe. Cette dernière a été vidéofilmée, puis retranscrite intégralement.

Parce qu'il nous importe de considérer le discours que les enseignants tiennent sur leur pratique (Rey, 2006), nous avons réalisé deux entrevues d'une heure approximativement avec l'enseignante participante. La première, conduite plusieurs jours avant la séance d'observation, visait à documenter le parcours et le contexte professionnel des enseignants participants et les moyens mis en œuvre dans leur établissement et dans leur classe pour intervenir auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (premier objectif spécifique). La seconde entrevue visait à « mettre à jour des significations non immédiatement perceptibles » (Numa-Bocage, 2014, p. 40). En fait, elle nous a surtout permis de comprendre les conceptions explicites, ou implicites d'ailleurs, qui sous-tendent les modalités de gestion des difficultés « ordinaires » d'apprentissage en contexte de classe (troisième objectif spécifique). En définitive, ces deux entrevues se sont attaché à questionner l'enseignante afin de lui permettre d'effectuer une analyse réflexive sur sa pratique en lien avec la situation observée. Elles visaient donc à nous permettre de comprendre et d'interpréter l'intelligibilité de la situation dans sa globalité, au-delà de ce qui a été réellement observé (Savoie-Zajc, 2009), la question du sens étant ici centrale.

Le but de l'entrevue est de laisser s'exprimer la personne interviewée sur ce qu'elle comprend de la situation en ses propres termes (Deslauriers, 1991, p. 33). Même s'il nous a paru essentiel de laisser un degré de liberté à l'enseignante interviewée, nous avons orienté le plus possible les échanges autour des dimensions à l'étude. Pour cette raison, nous avons

conçu des guides d'entretien « comportant un certain nombre de questions principales qui servent de grands points de repère » (Deslauriers, 1991, p. 36) et qui accordent toutefois suffisamment de souplesse aux échanges.

3.2 Guide d'entrevue préalable

La première entrevue, conduite plusieurs jours avant la séance d'observation, visait à documenter le parcours et le contexte professionnel de l'enseignante participante ainsi que les moyens mis en œuvre dans son établissement et dans sa classe pour intervenir auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (premier objectif spécifique). Le guide d'entrevue initial, inséré à l'annexe E, qui visait à nous permettre d'atteindre notre premier objectif spécifique, est composé de trois parties. La première vise à recueillir des éléments d'ordre biographique : parcours, formation, satisfactions et difficultés (thème 1). La deuxième, intitulée “corps de l'entrevue”, constitue la fraction la plus importante de l'entretien. Elle comporte trois sous-parties : le contexte d'école et de classe (thème 2) ; en écho à notre problématique, les dispositifs officiels mis en œuvre localement pour soutenir les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (thème 3) ; et la préparation de classe (thème 4). Ce thème s'articule d'ailleurs autour des gestes issus de notre grille d'analyse¹⁰ (gestes de mise en scène des savoirs, gestes d'ajustement et gestes éthiques)¹¹, qui sera présentée ci-dessous. Enfin, la troisième partie, destinée à conclure l'entrevue, comporte deux derniers thèmes : la séance faisant l'objet de l'observation (thème 5) ; les points que l'enseignante aimerait aborder au-delà de ceux traités au cours de l'entretien (thème 6).

Afin de mieux nous repérer, nous avons identifié chaque question par un code spécifique composé de lettres et de chiffres : par exemple, le code “T4.1” fait référence à la première question posée au cours du thème n°4, dit de “préparation de classe”. Dans le

¹⁰ Seuls les indicateurs les plus pertinents, notamment ceux pouvant échapper à nos observations ou ceux nécessitant des éclaircissements, ont été traduits en questions.

¹¹ Les gestes langagiers prennent tout leur sens, en acte, au cours d'une situation observée. Ils n'ont pas fait l'objet de questions spécifiques au cours de cette entrevue.

tableau suivant, nous avons répertorié l'ensemble des codes utilisés.

Tableau 6
Tableau de correspondance des codes du guide d'entretien initial

Codes		Signification
Début de l'entretien		
T1	Recueil d'éléments biographiques	
	T1.1	Parcours
	T1.2	Formation
	T1.3	Satisfactions, difficultés
	T1.4	Inspérateurs
Corps de l'entretien		
T2	Le contexte	
	T2.1	L'école
	T2.2	La classe
T3	Les dispositifs mis en œuvre en faveur des élèves éprouvant des difficultés	
	T3.1	Dans l'école
	T3.2	Dans la classe
T4	Préparation de la classe	
	T4.1	Gestes de mise en scène des savoirs
	T4.2	Gestes d'ajustement
	T4.3	Gestes éthiques
Fin de l'entretien		
T5	Séance observée	
T6	Clôture	

3.3 Guide d'entretien postérieure à l'observation

Ce second entretien, planifié en aval de la séance observée, a davantage consisté à apporter des éléments de compréhension qui échappent à l'observateur externe et à donner du sens aux différents gestes observés. En outre, nous avons également recueilli des informations relatives à la planification d'une situation d'apprentissage et tenté d'appréhender la capacité de l'enseignante à y intégrer la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage. Le guide d'entretien postérieure à l'observation est beaucoup plus sommaire à première vue ; cela ne signifie pas que l'entretien le soit à proprement parler. Ici, nous avons souhaité nous adapter le plus possible à la séance et aux événements qui l'ont ponctuée. L'entretien a

d'abord porté sur des questions d'ordre général : conformité, satisfaction par rapport à ce qui avait été projeté (thème 1) ; la notion abordée en tant que telle (thème 2) ; et la préparation de la séance (thème 3). L'entretien s'est poursuivi par l'évocation d'événements significatifs qui se sont produits en cours de séance (thème 4). Ces questions visaient à revenir, entre autres, sur une intervention auprès d'un élève, un ajustement opéré, un geste posé, une consigne donnée, la réaction d'un élève. Malgré le peu de recul dont nous disposions, nous avons tenté d'effectuer des liens avec les propos tenus lors de l'entretien initial (question 5). Cet entretien post-observation s'est achevé par les perspectives que l'enseignant comptait envisager par la suite (questions 6 et 7).

Comme il se doit, chaque entretien a été enregistré sur un support audio avant d'être retranscrit à l'aide d'un logiciel de traitement de texte générique. Les deux guides d'entretien sont insérés aux annexes E et F.

Pour conclure, rappelons que la première et la deuxième entrevues visaient à nous permettre d'atteindre nos premier et troisième objectifs, respectivement, tandis que l'enregistrement vidéo était destiné à nous permettre de recueillir le matériau qui nous a servi à atteindre notre deuxième objectif.

4. GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES

Afin d'atteindre notre deuxième objectif spécifique de recherche, nous avons observé une séance d'enseignement-apprentissage en mathématiques, conformément aux programmes en vigueur. L'enseignante a choisi librement le thème de la séance d'apprentissage qu'elle souhaitait mettre en œuvre¹². De la même manière, nous lui avons laissé toute la latitude nécessaire à la bonne conduite de la séance. Cette souplesse nous a donné l'opportunité d'observer les difficultés "ordinaires" d'apprentissage dans le cadre

¹² A l'instar de Perraudau (2005), nous souhaitons inviter les enseignants à mettre en œuvre une séance d'enseignement-apprentissage au cours de laquelle les élèves sont confrontés à des tâches de recherche ou de découverte d'un nouveau savoir ; la fréquence des difficultés ordinaires d'apprentissage étant *a priori* accrue.

d'une situation-problème adaptée au troisième cycle du primaire, et ce, dans un cadre le plus naturel qui soit. D'ailleurs, l'une des forces des données qualitatives est qu'elles se concentrent sur « des événements ordinaires qui surviennent dans des contextes naturels » (Miles et Huberman, 2003, p. 27). En outre, l'enseignante nous a communiqué sa fiche de préparation de séance, qui nous a permis d'observer l'écart entre le prescrit et la réalité.

De notre côté, nous avons analysé la séquence vidéofilmée à l'aide grille d'analyse conceptuelle, très largement inspirée des travaux de Jorro (2004, 2006a), de Jorro et Crocé-Spinelli (2010) et de Pianta, La Paro et Hamre (2008). Notre cadre de référence nous a permis de dégager les axes d'observation les plus pertinents pour la conduite de nos travaux (gestes langagiers, gestes de mise en scène des savoirs, gestes éthiques et gestes d'ajustement) ainsi que d'appréhender l'analyse de la situation d'enseignement-apprentissage dans toute sa complexité. En outre, nous avons identifié les unités d'observation (Savoie-Zajc, 2011) les plus pertinentes et à partir desquelles nous avons entamé l'analyse des données.

Dans les sections suivantes, nous présentons la grille d'analyse que nous avons construite à partir de la matrice de l'agir (Jorro, 2004, 2006a ; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010) et du CLASS (Pianta *et al.*, 2008). Avant de nous y atteler, nous nous arrêterons un instant pour justifier notre démarche d'élaboration de cette grille d'analyse.

4.1 Justification de notre démarche

En complément de la matrice de l'agir définie par Jorro (2004, 2006a), le recours au CLASS, instrument d'observation proposé par Pianta *et al.* (2008), nous a fourni un appui solide dans notre entreprise. Nous ne reprendrons pas ici la description commentée de la matrice de Jorro (2004, 2006a) puisque nous l'avons présentée en détail à la section 2.3 de notre cadre de référence. Par contre, il convient de donner ici un aperçu du *Classroom Assessment Scoring System* ou CLASS.

Le CLASS (Pianta *et al.*, 2008) est un instrument d'observation visant à évaluer la qualité du climat de classe au primaire. Les différentes dimensions de cet outil se concentrent sur les interactions qui se déroulent en classe entre les élèves et les enseignants. Les indicateurs utilisés dans cette grille permettent de décrire différentes facettes du climat de classe et de désigner des comportements observables. Il est à noter que le CLASS ne tient pas compte des aspects matériels, environnementaux ou de sécurité et ne réfère à aucun curriculum en particulier (Pianta *et al.*, 2008). Il est divisé en trois domaines déclinés en plusieurs dimensions : a) le soutien émotif englobe des dimensions touchant au climat de classe, à la sensibilité de l'enseignant à l'égard des élèves, à sa flexibilité, ainsi qu'au degré d'autonomie et de liberté accordé à l'élève ; b) le soutien organisationnel est perçu à l'aide de dimensions reliées à la gestion des comportements, à la productivité et au soutien apporté en direction des apprentissages ; c) le soutien cognitif permet l'analyse du développement conceptuel, de la qualité des rétroactions, ainsi que du modelage sur le plan du langage. L'ensemble des indicateurs proposés par Pianta *et al.* (2008) sont présentés dans un tableau inséré à l'annexe G.

Mais pourquoi fusionner deux instruments élaborés de manière indépendante et dans des perspectives différentes ? En fait, la matrice de l'agir professionnel proposée par Jorro (2004 ; 2006a) s'appuie sur une solide analyse conceptuelle alors que le CLASS est une véritable mine d'indicateurs précis, qui le rendent facilement opérationnel, de telle sorte que ces deux instruments nous semblent tout à fait complémentaires.

Nous allons à présent nous attacher à présenter les différents gestes de la matrice. Chemin faisant, nous identifierons leurs caractéristiques essentielles en direction de notre objet de recherche et définirons un certain nombre d'indicateurs (comportements observables en situation) que nous synthétiserons dans différents tableaux.

4.2 Les gestes langagiers

Le langage se situe au cœur de l'activité enseignante et tient une place centrale dans

cette grille où parole, pensée, action et relation s'entrelacent (Jorro, 2006a). Ainsi, les gestes langagiers permettent d'observer et d'analyser la posture énonciative de l'enseignant. Les gestes langagiers se révèlent tout au long d'une séance dès lors qu'il s'agit d'aménager des moments de transition d'une séance à l'autre, d'orienter les élèves dans la tâche, d'institutionnaliser le savoir (un concept repris, une notion clarifiée), de ramener le groupe au calme, ou de réguler une prescription (une consigne reformulée). De même,

par les gestes langagiers, l'enseignant s'adresse à un élève ou à la classe, l'incite à développer une réflexion dans un champ didactique donné (genre discursif spécifique), mobilise dans son propre discours une terminologie propre au champ investi (définition, généralisation, explication), dialogue avec l'élève en l'incitant à expliciter sa démarche, à argumenter son point de vue, à réfuter celui d'un pair, à questionner un texte. (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010, p. 128)

Cet analyseur fait également référence à la spécificité du langage employé par l'enseignant. À l'opposé d'un langage commun, l'emploi d'un langage spécialisé (ou spécifique à l'école) manifeste une exigence, voire une vigilance épistémologique du domaine abordé. Enfin, la tonalité langagière, la posture d'écoute, ou celle de négociation sont autant d'indicateurs qui influencent l'activité de l'élève en classe, et qu'il convient de considérer (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010). Comme nous pouvons le remarquer, la dimension plurielle qui caractérise le langage au cours d'un même acte est éloquente (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010). Le tableau 7, inséré à la page suivante, en donne un aperçu. La mobilisation de ce geste vis-à-vis de la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage nous paraît essentielle. Au-delà d'une observation globale des échanges entre l'enseignant et le groupe, il importe d'orienter les observations en direction des dialogues spécifiques que l'enseignant entretient individuellement avec certains élèves.

Dans le prolongement des gestes langagiers, Jorro (2004) ne manque pas de souligner l'importance du corps parlant de l'enseignant, source de quiproquos et de malentendus. À l'instar de Jousse (1974), elle argumente en avançant l'idée que « l'activité

humaine dépend d'un investissement corporel, où la part du non verbal est reconnue comme complément de la communication linguistique, mais aussi comme un signe mimétique du champ social qui réaffirme le rapport au monde des acteurs » (*Ibid.*, p. 1). Jorro (2004) envisage d'analyser l'agir professionnel « dans ce qu'il donne à voir, à entendre, à dialoguer » (*Ibid.*, p. 2). Selon elle, les postures adoptées par l'enseignant, qu'elles soient assurées ou hésitantes, « ont une incidence sur le rapport aux savoirs des élèves ainsi que sur leur activité réelle » (*Ibid.* p. 2).

Tableau 7
Les gestes langagiers

Axes d'observation	Comportements observables
	L'enseignant :
Ponctuation de la séance (conduite du groupe)	<ul style="list-style-type: none"> - aménage des moments de transition - ramène le groupe au calme - oriente les élèves dans la tâche - institutionnalise le savoir <ul style="list-style-type: none"> ▪ reprend un concept ▪ clarifie une notion - régule une prescription <ul style="list-style-type: none"> ▪ reformule une consigne
Dialogue avec un élève	<ul style="list-style-type: none"> - incite l'élève à expliciter sa démarche, à développer une réflexion - encourage l'élève à argumenter son point de vue ou à réfuter celui d'un pair - invite l'élève à questionner un texte
Spécificité	<ul style="list-style-type: none"> - emploie un langage spécialisé - emploie un langage commun - utilise un lexique propre à l'école
Tonalité	<ul style="list-style-type: none"> - recourt à une tonalité langagière spécifique - adopte une posture d'écoute - adopte une posture de négociation

Plusieurs questions nous ont aidé à identifier des indicateurs rattachés à cette dimension : l'enseignant se déplace-t-il ou reste-t-il immobile devant la classe ? Accompagne-t-il ses propos d'une gestuelle spécifique (ses bras, ses mains, son regard) ? Se rapproche-t-il physiquement des élèves ? Est-il toujours assis ou debout ? Se positionne-t-il à un endroit particulier, lors des retours au calme notamment ? Toutes ces questions

peuvent se traduire en autant d'indicateurs observables. Nous les avons regroupés dans le tableau 8 suivant :

Tableau 8
Les gestes langagiers : la corporéité de l'enseignant

Axe d'observation	Comportements observables
	L'enseignant :
Corporéité de l'enseignant	- adopte une posture assurée, hésitante
	- se déplace
	- est assis, debout
	- reste immobile devant la classe
	- accompagne ses propos d'une gestuelle spécifique
	- privilégie une proximité physique
	- se positionne à un endroit particulier

4.3 Les gestes de mise en scène des savoirs

Ces gestes touchent au traitement didactique du savoir, c'est-à-dire à la manière dont l'enseignant anticipe son action ou celle des élèves en situation, ainsi que la façon dont il traduit et présente un objet donné. L'enseignant peut difficilement engager un nouvel apprentissage sans se poser la question de savoir comment il peut relier l'activité des élèves aux enjeux didactiques qu'il poursuit. Il est alors question pour lui de tenir compte de la microculture de la classe et du registre énonciatif « à partir duquel les élèves peuvent comprendre l'objet de savoir » (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010, p. 128). Ouvrons une courte parenthèse sur la notion de microculture de classe. Comme le précise Mottiez Lopez (2007), la microculture de classe « n'est pas à concevoir comme une entité préétablie qui serait imposée aux apprenants ; elle s'élabore au cours des interactions continues entre les membres de la communauté classe qui, se faisant, en construisent une compréhension spécifique et partagée » (p. 150). D'autres éléments préexistants peuvent, à leur tour, influencer sur la constitution de la microculture de classe (*Ibid.*). Ils seront médiatisés, négociés, appropriés, voire transformés (*Ibid.*). Dans cette perspective, il importe d'être attentif aux règles de vie élaborées collectivement, à certaines pratiques liées au déroulement de la classe en général et des séances d'enseignement-apprentissage en

particulier (prises de paroles, autonomie des élèves, recours à du matériel, par exemple, en lien avec les autres gestes).

Reprenons ; les gestes de mise en scène des savoirs font également référence à la prise en compte des représentations des élèves au moment d'aborder un nouvel apprentissage (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010). Jorro (2008) désigne ce processus par les gestes de mise en abyme qui contraignent l'enseignant à partir de ce que l'élève sait faire, de ce qu'il pourrait faire ou chercherait à faire dans des situations complexes. Il s'agit en quelque sorte d'établir un dialogue entre « l'action anticipée de l'élève et la connaissance des enjeux didactiques afférents » (*Ibid.*, p. 43). La projection des possibilités d'action, la connaissance des obstacles ou des difficultés auxquelles les élèves pourraient se heurter constituent d'autres pistes où l'anticipation de l'enseignant est sollicitée (Jorro, 2008). Selon nous, elles pourraient encore concerner d'autres aspects significatifs : modalités de regroupement des élèves, recours ou non à du matériel, identification de besoins spécifiques en faveur de quelques élèves (attention, assistance, matériel, etc.) par exemple. Néanmoins, la capacité à anticiper sur l'action se heurte à différents obstacles. Premièrement, il est fort probable que ce geste ne soit pas tout à fait stabilisé chez l'enseignant novice. Deuxièmement, bien que l'action soit censée se plier à la planification préalable (Jorro, 2001), la pratique professionnelle est caractérisée par l'imprévisibilité des événements (Jorro, 1998). La pratique est loin d'apparaître comme un processus sans aspérités. « Tout y est confrontation, négociation. Le praticien fait avec, bricolant dans l'urgence, inventant parfois, sur le mode conflictuel, des façons de faire impensées jusqu'alors » (Jorro, 1998, p. 11). De notre point de vue, les processus de traduction imposent à l'enseignant de bien cibler les contenus à aborder, de maîtriser les savoirs en jeu et d'identifier les composantes didactiques et pédagogiques des savoirs présentés. Il n'est pas rare en effet que les situations d'enseignement-apprentissage révèlent des faiblesses d'ordre épistémologique (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010) liées aux processus de traduction. En outre, nous pourrions sans doute effectuer un parallèle avec la notion d'obstacles définie par Brousseau (1998). Selon lui, les obstacles rencontrés par les élèves à l'appropriation des connaissances peuvent également être attribuables à des erreurs d'enseignement (obstacles d'origine

didactique). Ces différents aspects nous paraissent particulièrement liés à la gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage en contexte de classe.

Par ailleurs, Jorro (2006a, 2010) inclut sous ces gestes la notion d’enrôlement des élèves. Elle constitue un autre élément majeur dès lors qu’il s’agit de présenter un savoir nouveau aux élèves. Cet élément d’analyse pousse le chercheur à savoir comment l’enseignant s’y prend pour assurer un climat de disponibilité et de concentration nécessaire à l’entrée dans les activités. De même, cette notion l’amène à saisir comment l’enseignant agit pour accrocher les élèves et les orienter dans la tâche : « les gestes de désignation d’un objet de savoir, de monstration, d’utilisation d’artefacts, de vérification des traces écrites, d’institutionnalisation du savoir » (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010, p. 130) sont censé y contribuer. Dans un même ordre d’idées, la notion d’enrôlement peut également se traduire à travers les liens que l’enseignant établit avec les séances précédentes, ou avec un savoir étudié précédemment (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010). Toutes ces dimensions sont bien évidemment en lien direct avec nos travaux, dans la mesure où ces différents gestes peuvent avoir des répercussions importantes dans la manifestation des difficultés “ordinaires”.

Nous proposons un troisième tableau 9 (page suivante) qui reprend les caractéristiques exposées ici. Nous les avons scindées en quatre domaines : anticipation, traduction, présentation et enrôlement des élèves, orientation des élèves dans la tâche.

Nous poursuivons par la déclinaison du troisième geste de la matrice : les gestes d’ajustement dans l’action.

4.4 Les gestes d’ajustement de l’action

Les gestes d’ajustement concernent la capacité de l’enseignant à modifier le déroulement de l’activité tel qu’il l’avait envisagé en amont et portent sur la manière dont il gère les imprévus.

Tableau 9
Les gestes de mise en scène des savoirs

Axes d'observation	Comportements observables
	L'enseignant :
Anticipation	<ul style="list-style-type: none"> - tient compte de la microculture de la classe en termes de pratiques, de valeurs, de normes et de significations partagées (notamment à partir des règles de vie élaborées collectivement) - prend en compte le registre énonciatif à partir duquel les élèves pourront comprendre le savoir abordé - prend en compte les connaissances antérieures des élèves - projette diverses possibilités d'action - identifie les obstacles et les difficultés susceptibles d'être rencontrés dans l'apprentissage - offre la possibilité de recourir à du matériel - envisage les formes de regroupement - identifie les besoins particuliers que certains élèves pourraient exprimer (attention, matériel spécifique).
Traduction	<ul style="list-style-type: none"> - connaît les enjeux didactiques - cible et maîtrise les savoirs en jeu - identifie les composantes didactiques des savoirs abordés - tient une exigence épistémologique
Présentation et enrôlement des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - accroche les élèves d'une manière spécifique - assure un climat de disponibilité et de concentration nécessaire à l'entrée des activités - établit des liens avec la séance précédente, avec un savoir précédemment abordé
Orientation des élèves dans la tâche	<ul style="list-style-type: none"> - désigne un objet de savoir - montre et utilise des artefacts - vérifie les traces écrites - réalise une institutionnalisation du savoir

Au cours d'une séance, il peut s'agir, par exemple, de redéfinir une consigne, de négocier les règles du jeu, de reprendre une activité interrompue ou de considérer la procédure d'un élève à laquelle l'enseignant n'avait pas pensé. Ces gestes révèlent « l'acuité régulatrice de l'enseignant » (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010, p. 130) et interviennent sur le rythme de l'action par anticipation, accélération ou actualisation. Cette perspective contraint l'enseignant à se distancier du mythe de la fiche de préparation parfaite censée guider, au millimètre près, son activité et celle des élèves.

Notre étude est particulièrement attentive à la manière dont l’enseignant s’adapte aux incompréhensions, ou aux difficultés qui se manifestent chez les élèves dans le cadre d’une activité en cours. La capacité de l’enseignant à les prendre en compte représente, selon nous, une caractéristique fondamentale dans la gestion des difficultés “ordinaires”. Il s’agit en quelque sorte d’observer si l’enseignant répond facilement aux différentes demandes émanant de la classe (au-delà de ce qu’il avait prévu) ou s’il en reporte la gestion en dehors du cadre de la classe afin de ne pas interrompre la séance. Ce quatrième tableau donne un aperçu des caractéristiques que nous venons de mettre en évidence.

Tableau 10
Les gestes d’ajustement

Axes d’observation	Comportements observables
	L’enseignant :
Acuité régulatrice de l’enseignant	- modifie le déroulement de l’activité
	- redéfinit une consigne
	- fait preuve de flexibilité
	○ négocie les règles du jeu
	○ intègre les idées des élèves
	○ s’ouvre aux propositions des élèves
	○ prend en compte la procédure d’un élève
	- reprend une activité interrompue
Rythme de l’action	- anticipe, accélère, actualise
	- prend en compte une demande émanant de la classe
Gestes d’appui et de réassurance	- s’entoure d’aides (fiches de préparation, trame de cours, prise de notes)

Nous concluons cette section par les gestes éthiques et les relations que l’enseignant entretient avec ses élèves.

4.5 Les gestes éthiques

La question de l’éthique et de la relation constitue une dimension forte dans les travaux de Jorro (2000). Les gestes éthiques renvoient principalement au type de relation

que l'enseignant entretient avec ses élèves « selon les formats de la communication et de l'appréciation scolaire » (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010, p. 130). Cet analyseur questionne la place de l'enseignant et l'espace qu'il accorde aux élèves dans leur activité. En d'autres termes, il s'agit de savoir si l'enseignant occupe le devant de la scène ou s'il sait se mettre en retrait. Cette place aura une incidence directe sur l'activité de la classe ainsi que sur l'autonomie de l'élève. En effet, il importe de savoir si l'élève peut faire des choix, participer spontanément, interagir avec les autres élèves, prendre des initiatives, exprimer facilement ses procédures, ses besoins ou ses difficultés, être autonome dans ses déplacements ? Par ailleurs, Jorro (2006a) intègre à ce geste la capacité de l'enseignant à inciter les élèves à entrer dans un objet d'étude ou, au contraire, à « générer des rapports de domination » (Jorro, 2006a, p. 10). Sous cet analyseur, sont également insérés les gestes de retenue dans le dialogue : l'enseignant sait-il se montrer à l'écoute, fait-il preuve de tolérance ou de respect, sait-il garder le silence face aux réflexions des élèves (Jorro, 2006a, 2011) ?

Au même titre que ces dimensions, ce geste fait référence au format de l'appréciation scolaire. Dans la classe, l'enseignant peut incarner la posture de juge ou celle d'ami critique (Jorro, 2006a). Néanmoins, la posture éthique incite l'enseignant à privilégier une relation d'accompagnement et de conseil (Jorro, 2006b). Aussi, de notre point de vue, la problématique des difficultés “ordinaires” d'apprentissage, telle que nous l'envisageons dans notre étude, s'inscrit parfaitement dans ce geste puisqu'il est question d'interpréter les productions des élèves, de gérer les difficultés qu'ils peuvent éprouver dans leurs apprentissages et de les accompagner pour les aider à les surmonter. Plusieurs questions pourraient nous guider dans l'observation des gestes d'accompagnement mobilisés par l'enseignant : identifie-t-il facilement les incompréhensions ou les difficultés éprouvées par certains élèves, reconnaît-il les émotions ressenties par d'autres élèves, adopte-t-il une attitude réconfortante et soutenante, apporte-t-il un soutien individualisé ou une aide au moment approprié, reconnaît-il et renforce-t-il les propos de l'élève, l'encourage-t-il ? L'élève peut-il se tromper, est-il encouragé à essayer ?

Dans la perspective d'une collaboration constructive, la « bienveillance d'un regard, d'une écoute, d'une parole » (Jorro, 2006*b*, p. 7) tout comme la valorisation des potentialités (Jorro, 2006*b*) constituent des attitudes déterminantes dans l'accompagnement des élèves en classe. Ces comportements contribuent à développer une relation, des affects et une communication positive. Nous pouvons aisément imaginer les répercussions qu'ils peuvent avoir chez les élèves éprouvant des difficultés "ordinaires" dans leurs apprentissages. Une nouvelle fois, nous avons regroupé les différents indicateurs dans un tableau. Plusieurs comportements observables sont directement issus de Pianta *et al.* (2008). Par ce dernier tableau (11 à la page suivante), nous achevons notre travail d'élaboration de la grille d'analyse adaptée à notre objet d'étude. Nous l'avons insérée à l'annexe H. En outre, en vue de l'analyse ultérieure, nous avons identifié chaque indicateur par un code spécifique.

Avant d'achever cette partie dédiée au descriptif de notre méthodologie, nous devons aborder la méthode d'analyse que nous avons privilégiée pour analyser les matériaux linguistiques issus de notre collecte de données.

5. ANALYSE DES DONNÉES

5.1 Méthode d'analyse des résultats

L'analyse qualitative peut être définie comme « une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomènes. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction de sens » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 11). Notre travail d'analyse, essentiellement à visée descriptive, se situe bien dans cette perspective. De fait, nous poursuivons l'objectif de décrire (distinguer et caractériser) et de comprendre les gestes professionnels d'enseignants en situation de classe. Les données recueillies au cours de notre étude sont issues d'entrevues individuelles semi-dirigées et de l'observation directe d'une séance d'enseignement-apprentissage. Selon Miles et Huberman (2003), ces données « ne sont pas

habituellement immédiatement accessibles à l'analyse, mais ont besoin d'être préalablement traitées » (*Ibid.*, p. 26).

Tableau 11
Les gestes éthiques

Axes d'observation	Comportements observables
L'enseignant :	
Autonomie des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - incite l'élève à faire des choix (en matière des procédures à utiliser pour résoudre un problème, par exemple) - facilite les participations spontanées - favorise les interactions entre pairs - encourage la prise d'initiatives - veille à ce que les élèves soient autonomes (déplacements, recours à du matériel, travail entre pairs)
Entrée dans la tâche	<ul style="list-style-type: none"> - incite les élèves à entrer dans la tâche - génère des rapports de domination
Retenue dans le dialogue	<ul style="list-style-type: none"> - fait preuve de respect <ul style="list-style-type: none"> o veille à établir des contacts visuels o adopte une voix chaleureuse o utilise un langage respectueux - développe une attitude tolérante - sait garder le silence
Accompagnement, conseil	<ul style="list-style-type: none"> - reconnaît les incompréhensions ou les difficultés éprouvées par certains élèves - reconnaît les émotions ressenties par les élèves - adopte une attitude réconfortante et soutenante - apporte un soutien individualisé - apporte une aide efficace au moment approprié
Climat positif	<ul style="list-style-type: none"> - adopte un regard, une écoute et une parole bienveillants <ul style="list-style-type: none"> o adopte une proximité physique o fait preuve d'enthousiasme, sourit o déploie des marques d'affection verbale o manifeste des marques d'affection physiques o formule des attentes positives - valorise les potentialités <ul style="list-style-type: none"> o encourage l'élève, reconnaît et renforce ses propos

Elles requièrent beaucoup de soin et d'attention de la part du chercheur (Miles et Huberman, 2003) et nécessitent la mise en œuvre d'une lourde tâche d'écriture. De notre

côté, leur traitement s'est situé à différents niveaux. En nous inspirant de Paillé et Mucchielli (2012), notre processus d'analyse a suivi quatre moments : la transcription des données, les lectures préliminaires, le codage et la reconstitution. Décrivons brièvement ces quatre étapes. Tout d'abord, nous avons procédé à l'entière transcription écrite de nos entrevues (uniquement celles de l'enseignante retenue pour notre étude) et de notre séance d'observation à l'aide d'un logiciel de traitement de texte générique. En d'autres termes, nous avons accompli la transcription mot à mot des échanges qui ont eu lieu au cours des entretiens et de la phase d'observation. Cette retranscription est le fruit de nombreuses écoutes et de multiples relectures. Ensuite, plusieurs lectures préliminaires de l'ensemble des *verbatim*s nous ont aidé à davantage nous approprier les données. Comme le suggèrent Paillé et Mucchielli (2012), nous avons procédé à différents marquages afin de mettre en évidence les éléments saillants du matériau. Cette lecture préalable nous a également aidé à sélectionner les passages les plus pertinents pour notre étude. Dans le prolongement de cette étape, nous avons subdivisé les *verbatim*s en unités de signification, par une mise en tableau, en y indiquant le moment de l'enregistrement. Selon Paillé et Mucchielli (2012), « une unité de signification est une phrase ou un ensemble de phrases liés à une même idée, un même sujet [...], un même thème » (*Ibid.* p. 241). Le travail d'attribution des codes en a été facilité. En troisième lieu, nous avons engagé une analyse de contenu des différentes transcriptions, basée sur une grille conceptuelle initiale que nous avons constituée à cet effet (pour la phase d'observation et la seconde entrevue). Nous avons laissé cette grille volontairement ouverte, afin d'y insérer des indicateurs auxquels nous n'avions pas songé initialement et qui ont émergé au cours de l'analyse. Ainsi, au fur et à mesure de la lecture des *verbatim*s, nous avons accompli la codification des données textuelles. Pour ce faire, nous avons inscrit dans une marge située à droite des transcriptions les codes relatifs à chaque indicateur issu de notre grille d'analyse. Cette étape, comme le précise Van der Maren (2003), a consisté « à accoler une marque au matériel » (p. 167). Nous devons souligner que les indicateurs portant sur la corporéité de l'enseignante ont été traités séparément. En effet, la seule retranscription des échanges ne nous a pas permis de décrire la posture de l'enseignante. Contrairement aux autres indicateurs, nous nous sommes essentiellement basé sur les enregistrements vidéos que nous avons visionnés plusieurs fois.

Notre travail a consisté à compter le « nombre brut d'apparitions d'un comportement durant le temps d'observation » (Norimatsu et Pigem, 2008, p. 23). Ensuite, à l'appui de ce codage, nous avons inséré, en face de chaque prise de parole (*verbatim* enregistré au format Excel), des descriptions très détaillées de la posture et des mouvements de l'enseignante ; nous le verrons au moment de concrétiser notre deuxième objectif spécifique de recherche. Cette phase de codage a pris fin par la compilation des données recueillies. L'objectif de ce processus étant de « repérer, de classer, d'ordonner l'information pour, ensuite, la condenser, la comparer, compter et effectuer des calculs quantitatifs [...] ou interpréter et raisonner » (*Ibid.* p. 167). Enfin, le processus d'analyse s'est achevé par un travail de reconstitution à travers l'écriture du rapport final en lui-même. Nous synthétisons dans le tableau 12 ci-dessous la description des différentes étapes que nous avons poursuivies pour traiter les données recueillies.

Tableau 12
Les étapes du processus de traitement des données

Étapes de l'analyse	Matériaux issus des entretiens et des observations
Transcription	Transcription complète des données issues des entretiens et des <i>verbatim</i> s
Lectures préliminaires	Marquage des éléments saillants Sélection des passages les plus pertinents Subdivision des <i>verbatim</i> s en unité de sens
Codage des données	Codage dans la marge à l'aide : - des indicateurs identifiés en amont - des indicateurs qui ont émergé au cours de l'analyse Compilation des données
Reconstitution	Rédaction du rapport final

Au-delà de ces quatre étapes, dont nous venons d'évoquer les contours – précisions essentielles à la compréhension du processus de traitement des données engagé – nous devons apporter quelques éclairages complémentaires en ce qui a trait à la manière dont nous avons procédé pour passer de l'analyse de nos données à la présentation de nos

résultats. À l'instar de Rondeau et Paillé (2016), il nous revient « de donner à voir en totalité la description du processus analytique de notre recherche tel qu'il s'est déroulé » (p. 9). C'est ce à quoi nous allons dès à présent nous atteler.

Le corpus, qui totalise 169 pages, est constitué des données issues d'un entretien préliminaire d'un peu plus d'une heure (1^{er} *verbatim* de 50 pages), d'une phase d'observation d'une heure et quart (2^e *verbatim* de 85 pages), et d'un dernier entretien qui a duré 40 minutes (3^e *verbatim* de 34 pages). Les trois *verbatim*s ont été enregistrés dans un fichier unique (document Word), mais ont subi un traitement différencié des données. De fait, chacun d'entre eux visait à concrétiser l'un des trois objectifs spécifiques. La rédaction de la section dédiée à la présentation des résultats a d'ailleurs été guidée par nos trois objectifs spécifiques de recherche.

Pour atteindre notre premier objectif spécifique, nous avons exploité le premier *verbatim* dans sa totalité tout en suivant sa chronologie. Seules les informations redondantes et non pertinentes ont été écartées (Van der Maren, 2003). Au cours de nos premières lectures, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, nous avons découpé les réponses de l'enseignante en unités de significations. Ensuite, nous nous sommes attaché à insérer divers commentaires en marge du *verbatim* afin d'identifier les éléments congrus abordés lors de cette première entrevue. Ces derniers nous ont d'ailleurs guidé à extraire les passages sur lesquels nous nous sommes appuyé pour la rédaction finale. En définitive, l'illustration du premier objectif a consisté en la rédaction d'un compte-rendu détaillé de l'entretien en faisant intervenir différents types de discours. De fait, il nous est arrivé de rapporter directement les propos de l'enseignante, tels qu'elle les a formulés (discours direct). À d'autres moments, nous avons privilégié l'insertion de discours indirect. Dans ce cas de figure, nous avons rapporté les paroles de l'enseignante à l'intérieur de nos énoncés (Cajolet-Laganière et Martel, 2013). Au fur et à mesure de l'avancement de cette rédaction, nous avons identifié dans le *verbatim* les extraits exploités en changeant la couleur de la police de caractère. Le plus souvent, nous avons suivi l'ordre des thèmes tels qu'ils avaient été formulés dans notre guide d'entretien : parcours et

contexte professionnels, gestion des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. Toutefois, contrairement à ce que nous avons imaginé en amont, les propos touchant à la thématique de la gestion des difficultés “ordinaires” d'apprentissage sont restés assez généraux. En outre, les réponses portant sur la préparation de séance ont été traitées avec celles recueillies au cours du second entretien. De nombreuses relectures et de multiples va-et-vient avec le *verbatim* ont été nécessaires avant d'aboutir à une structure cohérente. Nous nous sommes soucié de rester fidèle aux données tout en conservant l'authenticité des propos de l'enseignante (Rondeau et Paillé (2016).

La phase d'observation en classe nous a fourni un matériau riche et dense pour concrétiser notre deuxième objectif spécifique de recherche. Les données issues de cette phase ont subi un traitement bien distinct du précédent. Plusieurs étapes successives ont été nécessaires. Une fois après avoir procédé à l'entière analyse de ce deuxième *verbatim* (codage à l'aide de notre grille d'analyse¹³ dans le document Word), nous avons réalisé différentes mesures descriptives. Pour ce faire, nous avons transposé l'ensemble des données dans un document Excel, par copiage puis collage, afin de compter le nombre brut d'occurrences de chaque indicateur provenant de notre grille d'analyse. Ces données brutes, compilées dans une feuille de calcul Excel, nous ont permis d'obtenir, pour un même indicateur, différents types de pourcentages (proportion d'occurrences d'un indicateur en fonction de celles touchant aux indicateurs issus d'un même geste, par exemple). Ainsi, pour chacun des quatre gestes, nous avons pu mettre en évidence les indicateurs les plus significatifs observés au cours de la séance. Toutes les données ont ensuite été exploitées dans plusieurs feuilles de calcul Excel. Elles nous ont fourni matière à réaliser différents tableaux (pourcentages d'occurrences d'un même indicateur en fonction d'un moment de la séance, par exemple) ; nous aurons l'occasion de les détailler au fur et à mesure de la présentation de nos résultats. Cette première étape nous a fourni un aperçu global de nos données. Pour autant, nous n'étions pas en mesure de réaliser totalement notre deuxième

¹³ Rappelons que cette grille a été conçue comme un outil d'analyse de la pratique enseignante. Elle est constituée des quatre gestes professionnels tels que Jorro (2004, 2006a) et Jorro et Crocé-Spinelli (2010) les définissent. Ces quatre gestes sont divisés en plusieurs catégories (ou dimensions) qui regroupent une liste structurée d'indicateurs, c'est-à-dire d'actions précises observables en situation de classe.

objectif spécifique de recherche qui, rappelons-le, consistait à identifier les gestes professionnels de l'enseignante en direction de la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage. C'est pour cette raison qu'il nous a été nécessaire d'engager une deuxième phase d'analyse à partir des données issues de la phase d'observation. À cette fin, nous avons orienté notre analyse en fonction des différentes phases de la séance. Un travail plus minutieux et dialectique a alors été engagé. Il n'était plus question d'observer les indicateurs séparément, mais plutôt d'examiner la manière dont ils interagissaient au cours d'une même phase. Pour chacune d'entre elles (cinq sur les onze ; nous les détaillerons un peu plus loin), nous avons eu recours à une méthode d'analyse spécifique. Pour certaines phases (lancement de l'activité, mise en commun puis institutionnalisation des savoirs, entraînement-évaluation), nous avons composé un récit descriptif en essayant d'être au plus près de l'action dans le respect chronologique des événements. Nous nous sommes appuyé sur les prises de paroles successives de l'enseignant et des élèves. Nous les avons contextualisées, au fur et à mesure, en prenant appui sur les indicateurs repérés au cours de la phase de codage. Nous avons complété cette description par des commentaires portant sur la corporéité de l'enseignante que nous avons insérés dans le *verbatim* en face de chaque prise de parole. La figure 6, insérée à la page suivante, illustre ce processus de manière plus parlante.

Dans le prolongement de ces récits descriptifs, pour chacune des phases étudiées, nous avons réalisé plusieurs graphiques. Ainsi, nous avons pour objectif de présenter visuellement les différents gestes mobilisés au cours d'une même phase. Chaque graphique adopte un format unique de présentation des données. Ils synthétisent le pourcentage d'occurrences des indicateurs appartenant à une même catégorie, repérés au moment d'une phase donnée, en fonction du nombre total d'occurrences de tous les indicateurs comptés au cours des cinq phases sélectionnées pour notre analyse (n=519). Ensuite, à l'appui de ce type de graphique, nous avons compilé dans un tableau l'ensemble des indicateurs identifiés au cours d'une même phase.

	B	C	D	E	F
564	C'est le double de BC			GLT2	
565		GECP21		(GLD)	
566		GECP1		(GLD)	
567				GLS2	GLS1 : le double
568					
569	AB c'est le double de BC. Comment tu savais ça ?			GLC3	T'approche du tableau
570					Rapasses BC avec la pointe
571				GLC3	de son marqueur rouge, la
572	Bon, j'ai mesuré AB	GERD3		GLT3	main gauche sur la règle
573		GERD2		GLS1	
574		GECP21		GLD	Dialogue avec un élève,
575		GECP1			valide la proposition de
576					l'élève.
577	Alors, c'est vrai que j'avais dit qu'il ne faut pas mesurer, pourtant, vous ne pouvez pas vous empêcher de mesurer. Alors, ça, effectivement ça pouvait fonctionner.			GLS1 : mesurer	
578					Main droite appuyée au
579					tableau, main gauche sur la
580					bande, tournée vers le
581				GLC3	groupe
582				GLC3	
583				GLD1	
584				GLD4	
585				GLS1	GLS1 : centimètres
586					
587					Pointe son marqueur sur A
588	Donc ici, tu as vu que ça faisait combien de centimètres ?	GECP1		GLC3	pour 2,5 afin de désigner la
589					distance qui sépare ces deux
					points sur la figure, la main
					gauche, sur la bande.

Figure 5. Processus d'analyse mis en œuvre pour la composition des récits descriptifs

Une mise en dialogue des indicateurs identifiés au sein d'une même phase a pu alors être opérée. Ces synthèses ont été écrites en effectuant des va-et-vient entre les récits descriptifs, les graphiques et les tableaux. Enfin, pour une seule et unique phase, nous avons caractérisé tous les déplacements de l'enseignante que nous avons synthétisés dans différentes figures et plusieurs tableaux. Cette microétude descriptive a été réalisée à partir de la vidéo (représentation de tous les déplacements de l'enseignante sur le plan de la classe), du travail de codage conduit en amont aux côtés desquels ont été indiquées systématiquement des données temporelles (indication des moments au cours desquels les codes pertinents sont apparus).

Enfin, pour exploiter les données du dernier entretien, nous avons uni les deux méthodes d'analyse appliquées au cours des étapes précédentes. Dans un premier temps, nous avons procédé de la même manière que pour le premier entretien : découpage en unités de signification ; insertion de commentaires en marge du *verbatim*, extraction des

passages les plus pertinents. Nous avons étudié la totalité du *verbatim* et rédigé un compte-rendu détaillé de l'entrevue. Il reprend les grandes rubriques de notre second guide d'entretien : planification et analyse réflexive de la séance. En outre, une dernière partie aborde plus spécifiquement la thématique des difficultés ordinaires d'apprentissage. Seules les informations redondantes, non pertinentes n'ont pas été exploitées. Dans un second temps, à l'appui de notre grille d'analyse, nous avons effectué un codage du *verbatim*. Le processus a été identique à celui auquel nous avons eu recours lors de la phase d'observation. Une triangulation de nos données a pu être ainsi envisagée. De fait, certains indicateurs se sont révélés alors que la phase d'observation n'avait pas permis de les mettre au jour. Le processus d'analyse des données, tel que nous l'avons conduit, s'est peu à peu orienté en direction de l'agir professionnel que cette enseignante a mobilisé pour gérer les difficultés "ordinaires" d'apprentissage éprouvées par certains élèves. Dans la figure 6, insérée à la page suivante, nous synthétisons l'ensemble des étapes qui ont présidé à l'analyse de nos données.

Pour atteindre notre objectif général de recherche, nous avons peu à peu resserré notre propos autour de la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage. Pour ce faire, nous avons établi une première synthèse à la suite des cinq phases explorées. Celle-ci a été produite en suivant plusieurs étapes d'analyse complémentaires, dans le but de vérifier la cohérence de notre exposé : relecture de l'ensemble des résultats, reconstitution de la grille d'analyse, phase après phase, à partir des différentes synthèses (cf. annexe O) ; comparaison de la grille ainsi obtenue avec la grille d'analyse initiale (cf. annexe H) ; mise en évidence des indicateurs les plus caractéristiques pour chaque geste (en identifiant la ou les phases au cours desquelles ils ont été repérés) ; assemblage des graphiques identifiant les indicateurs les plus représentatifs au cours de chaque phase en une seule figure ; rédaction d'une synthèse finale en nous basant sur le travail de relecture de nos résultats ; recentrage sur la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage par une mise en tableau des données. Enfin, cette synthèse s'est enrichie des éléments issus de la seconde entrevue ; une ultime étape essentielle visant à confirmer un certain nombre d'informations déjà collectées et à comprendre l'agir spécifique de cette enseignante.

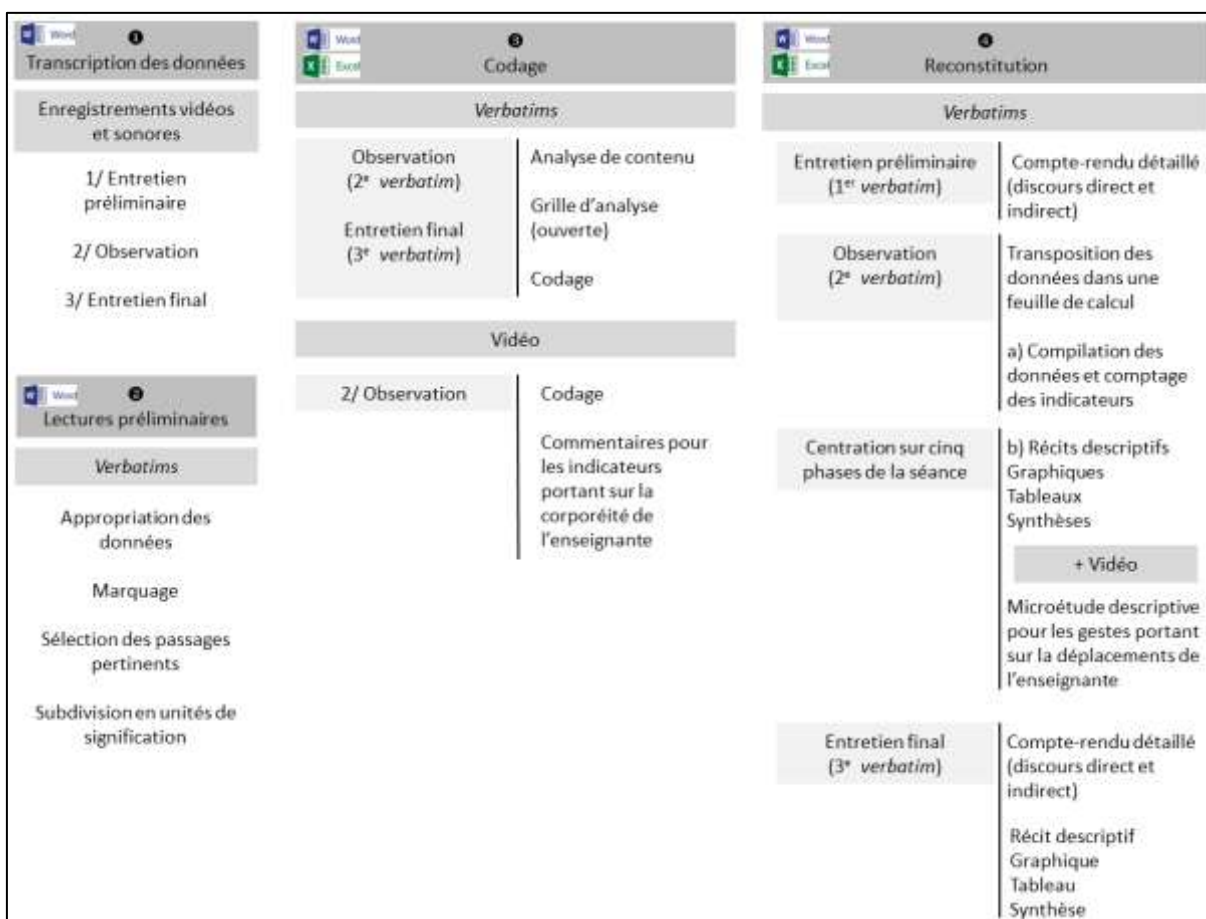


Figure 6. Processus d'analyse des données

5.2 Précautions pour assurer la rigueur des résultats

Au sein de la communauté scientifique, il existe une forme de consensus sur les critères à mettre en œuvre pour assurer la rigueur de la recherche (Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, la crédibilité (validité interne), la transférabilité (validité externe), la fiabilité (fidélité) et la confirmation (objectivité) relèvent des critères méthodologiques d'une recherche qualitative-interprétative comme celle que nous avons entreprise (*Ibid.*). Afin d'assurer la validité de nos données, nous avons pris plusieurs précautions méthodologiques. Nous les décrivons ci-après.

5.2.1 *La crédibilité*

Ce premier critère porte sur « la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Parmi les stratégies de triangulation proposées par Savoie-Zajc (2011), nous avons eu recours : a) au retour sur le terrain afin de corroborer nos résultats par l'enseignante participante, b) à plusieurs méthodes de collecte de données (entrevues et observation), c) à l'interprétation des résultats des analyses selon la confrontation des points de vue de divers chercheurs. En outre, notre posture d'enseignant au primaire et de tuteur auprès d'étudiants en formation initiale préparant aux métiers de l'enseignement a pu contribuer à soutenir la crédibilité de nos interprétations et d'acquérir « une compréhension fine des dynamiques en contexte » (*Ibid.*, p. 140).

5.2.2 *La transférabilité*

Ce deuxième critère visant à assurer la validité externe (Savoie-Zajc, 2011 ; Fortin et Gagnon, 2016) concerne « l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378). Selon Merriam (1988), ce critère n'est pas des plus évidents à mettre en œuvre dès lors que l'étude ne traite que d'un seul cas ou d'un individu en particulier. Toutefois, le lecteur-utilisateur potentiel de cette recherche pourrait s'interroger sur « la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Pour cette raison, nous avons œuvré à offrir une étude riche et très détaillée du cas étudié, de fournir des informations complètes relatives au contexte et au déroulement de la recherche et de décrire les caractéristiques de notre échantillon (Fortin et Gagnon, 2016 ; Karsenti et Demers, 2011 ; Savoie-Zajc, 2011). C'est précisément ce que nous avons réalisé tout au début de cette section et par l'entremise de notre premier objectif spécifique de recherche.

5.2.3 *La fiabilité*

Ce troisième critère consiste à s'assurer de la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude (Savoie-Zajc, 2011). Selon Fortin et Gagnon (2016), il renvoie également à la stabilité et à la constance dans les résultats. Dans cette perspective, nous devons « assurer leur exactitude et être en mesure de clarifier les schémas de codes et le processus des données » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 378). Comme le suggère Savoie-Zajc (2011), nous avons tenu un journal de bord tout au long du processus de recherche. Il contient des informations relatives aux décisions que nous avons prises, à la planification des étapes successives ainsi qu'aux événements importants (*Ibid.*). Ainsi, nous avons pu nous appuyer sur ces notes (datées dans un carnet au format papier) pour relater, le plus fidèlement qui soit, le processus de recherche dans sa totalité ; la section précédente nous en offre un large aperçu. En outre, à quelques mois d'intervalle, nous avons procédé à une deuxième phase de codification sur une partie du *verbatim* afin de nous assurer de la stabilité de notre codification.

5.2.4 *La confirmation*

Enfin, ce dernier critère renvoie au processus d'objectivation de la recherche mis en œuvre par le chercheur (Savoie-Zajc, 2011). À cette fin, comme le suggère Savoie-Zajc (2011), nous nous sommes assuré de la cohérence entre les outils de collecte de données (notre grille d'analyse est justifiée sur le plan théorique) et les formes d'analyse appliquées que nous avons décrites. Nous avons également procédé à un accord inter-juges avec un pair sur 20 % des données brutes. Notre taux d'accord initial, effectué après une première analyse, s'élevait à 75 %. Après discussion, notre taux d'accord final a atteint 88 %.

Nous synthétisons dans le tableau 13 suivant les diverses stratégies mises en œuvre tout au long de cette étude pour assurer la rigueur des résultats présentés.

Tableau 13
Critères méthodologiques mis en œuvre pour assurer la rigueur des données

Critères d'évaluation	Moyens mis en œuvre
Crédibilité	<ul style="list-style-type: none"> - Retour sur le terrain, dans le but de corroborer nos résultats par l'enseignante participante - Techniques de triangulation (d'ordre méthodologique et théorique) - Implication du chercheur sur le terrain
Transférabilité	<ul style="list-style-type: none"> - Descriptions riches et très détaillées du cas étudié - Description du contexte, du déroulement de la recherche et des caractéristiques de l'échantillon
Fiabilité	<ul style="list-style-type: none"> - Journal de bord - Triangulations du chercheur (deuxième phase de codification sur une partie du <i>verbatim</i> à quelques mois d'intervalle)
Confirmation	<ul style="list-style-type: none"> - Instrument de collecte de données (grille d'analyse) justifié sur le plan théorique - Approches d'analyse décrites - Accord inter-juges sur 20 % des données brutes

QUATRIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de notre étude. Dans un premier temps, nous décrirons le parcours et le contexte professionnel de Morgane. Nous nous intéresserons également à la manière dont les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage sont pris en compte dans l'école et dans la classe. Dans un second temps, nous nous attarderons sur la séance observée : une situation-problème dans le domaine des mathématiques. Ainsi, nous identifierons les gestes professionnels mobilisés par Morgane pour aider les élèves à surmonter les difficultés “ordinaires” d'apprentissage éprouvées au cours de la situation d'enseignement-apprentissage observée. Enfin, dans un troisième temps, nous tenterons de comprendre les conceptions explicites ou implicites qui sous-tendent les modalités de gestion des difficultés “ordinaires” d'apprentissage en contexte de classe.

1. DESCRIPTION DU CONTEXTE PROFESSIONNEL DE MORGANE ET DES MODALITÉS DE GESTION DES ÉLÈVES ÉPROUVANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE

Dans cette section, nous retraçons le parcours professionnel de Morgane. Nous nous attardons également sur les relations qu'elle entretient avec ses collègues de travail et les parents d'élèves. Après une brève description du contexte professionnel dans lequel cette enseignante évolue, nous présentons la manière dont les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage sont gérés dans l'école, puis dans sa classe.

1.1 Parcours et contexte professionnels

1.1.1 *Le parcours et la formation de Morgane*

Morgane est enseignante au primaire depuis une quinzaine d'années. Sa vocation à devenir enseignante s'est révélée alors qu'elle n'était qu'étudiante au collège (secondaire au Québec). Très tôt, elle s'est sentie attirée par cette profession. Par la suite, elle n'a plus jamais changé d'idée. Morgane reconnaît aussi que sa vocation à devenir enseignante est

née de sa scolarité au primaire : « J'ai vraiment aimé chaque année de mon école primaire. Je n'ai que des bons souvenirs. Je pense que ça a joué ; je ne pense pas qu'on va vers l'enseignement quand on a un mauvais vécu scolaire » affirme-t-elle. Elle garde le souvenir d'excellentes relations entretenues avec ses premiers enseignants : « Moi, je me sentais vraiment bien dans mon école. Je pense que c'était le cas de beaucoup d'enfants. L'équipe enseignante était soudée. C'est vraiment le ressenti que j'avais ». Elle pense aussi « qu'il y avait une sorte d'ambiance dans l'école qui faisait qu'il y avait une entente entre les enseignants, de bonnes relations avec les parents aussi et entre les enseignants et les enfants ». Cette période et cette ambiance particulière d'école continuent d'inspirer Morgane. Elle reconnaît avoir également pleinement tiré profit de sa formation initiale et dit avoir beaucoup appris au cours de ces deux années. Les formateurs qu'elle y a croisés l'auront beaucoup marquée.

Morgane a commencé sa carrière dans une petite école rurale de quatre classes. Elle y est restée pendant treize ans avant d'occuper son poste actuel situé dans un autre établissement. Elle a toujours enseigné au cycle 3 (3^e, 4^e et 5^e années dans le système scolaire québécois), tant dans des classes à niveau unique que dans des classes multiniveaux. Très rapidement, Morgane a été sollicitée pour collaborer à la formation initiale des enseignants du primaire. Elle accueillait régulièrement des étudiants dans sa classe tout en effectuant des visites-conseils au cours de leurs stages en responsabilité¹⁴. En 2011, dans le cadre de la mise en place des dispositifs d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires, Morgane a été recrutée pour occuper les fonctions de tuteur. Ce dispositif permet aux enseignants stagiaires d'être suivis sur une année scolaire entière par un enseignant plus expérimenté (Gouvernement de France, 2011b).

Motivée par sa curiosité, son besoin d'apprendre pour la mise en place de nouveaux projets ou par le simple souci de s'informer « pour suivre toutes les évolutions », Morgane

¹⁴ Durant ces stages (d'une durée variable, répartis tout au long de la formation), des étudiants en formation initiale prennent en charge la classe d'une enseignante titulaire. Ils gèrent la plupart des aspects quotidiens : préparation et conduite de classe.

a beaucoup investi le champ de la formation continue tout au long de son parcours professionnel. Selon elle, « on n'a jamais fini de se former. Les choses évoluent tellement et tellement vite ». Elle admet avoir surtout participé à des formations touchant au domaine artistique, ainsi qu'au sport, aux sciences, à la littérature ou encore aux mathématiques. Elle a également suivi des formations plus en lien avec sa fonction d'enseignante associée à la formation. Dernièrement, malgré l'incompréhension de son entourage professionnel, Morgane s'est lancé un tout autre défi : la reprise de son parcours universitaire pour suivre un Master 2 en Sciences de l'Éducation (Maîtrise au Québec). « J'avais déjà en tête cette idée que : est-ce que je vais avoir la capacité de faire ce métier toute ma vie ? [...] C'était un peu ça l'idée : est-ce que je peux encore faire des études ? Est-ce que je peux gérer plusieurs choses de front ? ». À travers cette formation diplômante, Morgane poursuit l'idée de parfaire ses compétences auprès des étudiants qu'elle accompagne. D'ailleurs, cette tâche occupe aujourd'hui une place importante dans son activité professionnelle.

Le travail de recherche mené dans le cadre de la rédaction de son mémoire l'a particulièrement mobilisée. Les lectures entreprises sur son sujet, le travail d'écriture, la conduite d'entrevues auprès des étudiants et l'analyse de ses données l'ont beaucoup intéressée. La thématique de ce mémoire portait sur l'identité professionnelle des professeurs des écoles en formation initiale. Morgane poursuivait l'idée de savoir comment se construit l'identité professionnelle des enseignants débutants : « Comment on peut aider à la construction de cette identité professionnelle et quels sont les obstacles ? ». L'idée d'aborder un tel sujet est venue de son propre questionnement en tant qu'enseignante au primaire : « C'est un questionnement que j'avais par rapport à moi-même, par rapport à la vision, parce que, dans l'identité professionnelle, entre beaucoup en considération l'image que les autres peuvent avoir de notre profession qu'ils nous renvoient ».

1.1.2 Les relations avec ses collègues de travail et les parents d'élèves

Globalement, Morgane noue des relations étroites avec ses collègues de travail. Elle se sent bien dans l'équipe et apprécie la marge de liberté que la direction d'école accorde

aux enseignants : « On a vraiment de la liberté dans notre classe » assure-t-elle. Elle reconnaît toutefois que sa reprise d'études a pu susciter quelques incompréhensions et que son rôle de tutrice auprès des jeunes entrants dans le métier a pu éveiller la convoitise de certains de ses collègues : « Je pense qu'ils sont quand même conscients que ce n'est pas forcément facile tout le temps non plus d'être MAF¹⁵ et tuteur, mais ils voient surtout le fait que je suis libérée de ma classe et que du coup c'est cool ». Elle ajoute que l'occasion de s'exprimer sur ses différentes activités dans le cadre de l'école ne lui est nullement offerte.

Les enseignants se réunissent régulièrement au cours des concertations réglementaires. Morgane reconnaît que ces temps de rencontre leur offrent plus souvent l'opportunité d'échanger sur leur pratique que de construire des choses ensemble : « Ce n'est pas plus la faute des autres que la mienne. On est tous pris dans notre trafic, dans notre classe et on ne prend pas suffisamment le temps de le faire ». Toutefois, il lui arrive de travailler avec quelques collègues du même cycle pour planifier l'enseignement de l'anglais au cycle 3. Elle regrette qu'elle ne puisse pas davantage collaborer avec l'un de ses collègues qui enseigne au même niveau de classe qu'elle : « J'ai essayé un peu l'année dernière, mais bon, on voit qu'il est vraiment dans son truc ». Elle reconnaît d'ailleurs qu'ils ont des façons de travailler complètement différentes et qu'il est difficile de construire des choses ensemble. Notons que ce collègue, qui est sur le point de partir en retraite, fut l'enseignant de Morgane lorsqu'elle était élève au primaire.

Morgane déclare entretenir de bonnes relations avec les parents d'élèves, même si les contacts sont peu fréquents. Dans cet établissement, les parents demandent peu à s'entretenir avec les enseignants explique-t-elle : « J'ai l'impression que les parents effectivement font assez confiance. En fait, ils ne viennent pas... ils ne viennent pas me voir ». En janvier, elle invite tous les parents à un temps d'entretiens individuels : « Je trouve que c'est bien d'avoir le recul d'un trimestre pour parler avec les parents ». Il lui arrive également de rencontrer plus régulièrement les familles dont l'enfant éprouve des

¹⁵ Maître associé à la formation

difficultés scolaires.

1.2 Gestion des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage

Nous poursuivons l'exploitation des données recueillies au cours de l'entretien initial en nous attachant, cette fois-ci, à présenter la manière dont les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage sont pris en compte. Nous détaillerons ainsi les dispositifs mis en œuvre au sein de cet établissement et dans la classe de Morgane.

1.2.1 Présentation de l'établissement et de la classe de Morgane

L'école de Morgane est située en Bretagne, dans une petite citée rurale de 5 500 habitants, à proximité de la mer. Cet établissement compte près de 380 élèves répartis en 15 classes (primaires et maternelles). L'équipe éducative se compose de 18 enseignants. En outre, 13 personnes occupent des fonctions de service : administratif, entretien des locaux, soutien aux enseignants des classes maternelles, soutien aux élèves présentant un handicap. L'école a également la particularité d'offrir une filière bilingue français-breton. Morgane enseigne au cycle 3 (les trois dernières années au cycle primaire) dans une classe de CM1-CM2 de 26 élèves (9 CM1 et 17 CM2) ; un groupe que Morgane n'a aucune difficulté à gérer : « cette année, j'ai un groupe d'élèves que j'aime bien. C'est plus dur certaines années. Là, je les trouve vraiment sympas ». Morgane a mentionné que trois élèves ont une année de retard et que deux autres ont une année d'avance. Durant l'année scolaire, quatre élèves ont profité d'un soutien régulier avec l'enseignant spécialisé¹⁶, dans les domaines du raisonnement mathématique et de la compréhension en lecture.

¹⁶ Selon la circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014, les enseignants spécialisés, titulaires d'un certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAPA-SH), ont pour mission d'intervenir directement auprès des élèves manifestant des difficultés persistantes d'apprentissage ou comportementales. En outre, ils apportent un appui aux équipes enseignantes en ce qui a trait à la prévention et à l'analyse des difficultés d'apprentissage ou comportementales éprouvées par certains élèves, ainsi qu'à l'élaboration de réponses adaptées aux besoins des élèves (Gouvernement de France, 2014c).

1.2.2 Moyens mis en œuvre dans l'école

Dans cet établissement, la prise en compte des élèves en difficulté ou éprouvant des difficultés d'apprentissage suit un schéma assez balisé. Sous le couvert de la direction de l'école, l'enseignant spécialisé (l'équivalent des orthopédagogues au Québec) joue un rôle central. Lorsqu'un élève pose problème à une enseignante, elle peut en parler à l'enseignant spécialisé : « Il est là aussi pour nous aider à rédiger des PPRE¹⁷, des choses comme ça. J'aime bien, je trouve que c'est intéressant ». Cet enseignant peut également être sollicité dans le cadre de prises en charge individuelles dans un ou plusieurs domaines en particulier. Morgane ajoute que « le fait d'avoir un enseignant spécialisé, comme je disais, ça peut aider quand même à... il est plus au fait de plein de choses lui ».

En dehors des temps informels entre collègues, cinq rencontres spécifiques sont planifiées tout au long de l'année. Au cours de ces conseils de cycle périodiques, les enseignants exposent au reste de l'équipe la situation d'élèves qui leur posent problème et face auxquels ils se sentent démunis : « On amène des cahiers et on échange pour voir ce qui ne va pas ». Parfois, les enseignants peuvent s'entretenir individuellement avec la direction d'école et l'enseignant spécialisé. D'autres fois encore, « on est tout le cycle en même temps ; l'enseignant spécialisé et la directrice sont là aussi ». Toutefois, Morgane regrette que ces temps de travail en équipe autour de la question de la difficulté scolaire ne permettent pas de dégager des problématiques : « On a trop tendance à lister les élèves en difficulté et les difficultés » estime-t-elle. En évoquant la situation d'un élève en CE1 pour qui une décision de passage anticipée en CM1 a été demandée, Morgane explique que « tous les enseignants du cycle 3 sont là. On regarde un peu ce qu'il a fait. L'enseignant spécialisé a fait des tests. Donc on discute : “Bien voilà...” et on valide ou pas le passage ».

1.2.3 Actions favorisées dans la classe

¹⁷ Programme personnalisé de réussite éducative

Pour Morgane, la notion d'élèves en difficulté n'est pas des plus aisées à appréhender : « J'avoue, parfois, je ne me sens pas forcément au clair sur tout ». De fait, Morgane reconnaît que les sources des difficultés éprouvées par les élèves peuvent être différentes d'un élève à l'autre : « On a tellement d'enfants avec des profils différents. [...] Il y a tellement d'enfants avec des difficultés différentes ». Parfois même, Morgane admet qu'il est difficile d'intervenir auprès de certains élèves « qui sont dans leur monde un petit peu ». Pour autant, même si ce n'est pas toujours évident, Morgane tente « de ne laisser personne sur le bord de la route ». Elle estime qu'il convient de s'adapter à chaque enfant et déclare avoir le souci de prendre en compte les enfants à profil différent.

Morgane précise avoir le plus souvent été habituée à gérer ses élèves en difficulté toute seule dans sa classe, sans vraiment d'aide : « J'essaye de m'interroger quand même beaucoup sur les enfants, un peu différents, qui posent... qui sont en difficulté ». Pourtant, malgré son expérience, elle peut encore se sentir démunie face à certains enfants. Parfois, il lui arrive de craindre de ne pas avoir vu ce qu'il fallait voir ou faire pour tel enfant éprouvant des difficultés et de passer à côté :

Là, j'ai un élève, il y a quelque chose qui coince, mais je n'arrive pas à identifier concrètement ce que c'est. Il y a eu des bilans qui ont été faits, mais... alors parfois, je ne sais pas, je me dis peut-être que c'est un enfant qui a juste besoin de plus de temps que les autres.

Avec certains élèves, malgré le soutien apporté par l'enseignante, les acquis peuvent rester fragiles. Morgane tente alors de dédramatiser avec les CM1 et explique qu'il « y a encore le CM2 pour travailler tout ça ». Elle se dit moins stressée avec ses CM2 qui partent au collège ; parce qu'elle sait qu'en sixième, « on reprend beaucoup de choses ». Mais ce qui compte avant tout dans le soutien qu'elle peut apporter aux élèves nécessitant une plus grande attention, c'est de les faire progresser : « Quand je vois qu'ils ont appris quelque chose, ou qu'il y a un déclic qui se fait [...]. Ça, c'est ma plus grande satisfaction ».

Morgane dit se fier à différents outils pour évaluer les acquis de ses élèves en cours

d'apprentissage et identifier rapidement ceux qui éprouvent des difficultés. Le "cahier du jour" est certainement son principal instrument : « C'est un peu mon évaluation formative [...]. Quand je corrige mon cahier du jour, par exemple, et que je vois : "Eh bien tiens, il y en a trois, cette notion-là, c'est passé à côté". Il va falloir que je reprenne ces trois enfants pour reprendre cette notion ». Il lui arrive également de demander aux élèves d'effectuer un exercice sur leur ardoise : « C'est assez facile, ça donne une vision assez globale de qui a des difficultés ». Morgane sait aussi qu'elle peut se baser sur la connaissance qu'elle a de ses élèves. Lors de la préparation de ses séances par exemple, elle peut anticiper les difficultés que certains élèves pourraient éprouver en cours d'apprentissage : « Oui, je sais que parfois certains enfants... telle chose va être compliquée, donc il va peut-être avoir besoin d'un petit outil supplémentaire par rapport à un autre enfant ».

Parmi les dispositifs préconisés par les instructions officielles pour intervenir auprès des élèves en difficulté, Morgane explique en privilégier quelques-uns. Face aux difficultés éprouvées par certains élèves, elle peut demander à l'enseignant spécialisé d'intervenir ponctuellement auprès d'un élève concerné. Elle peut aussi programmer des activités pédagogiques complémentaires (APC). Parfois, il lui arrive de rédiger un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Morgane déclare faire différentes choses au quotidien vis-à-vis des élèves en difficulté ou éprouvant des difficultés d'apprentissage en classe. Par exemple, face à la lenteur d'exécution d'un élève, elle peut penser à réduire la quantité de travail ou alléger la copie d'une consigne, d'un énoncé ou d'une synthèse. Pour un autre élève encore, éprouvant d'importantes difficultés en mathématiques, elle peut décider de le faire travailler sur des supports différents ou de programmer des activités décrochées. Ces courts moments d'apprentissage, menés en parallèle des séances collectives, sont programmés à partir de l'analyse des besoins des élèves. Ils visent une meilleure appropriation des notions abordées collectivement : « Ce sont des petites choses ponctuelles, mais que je fais un peu tout le temps, toute l'année ». Il lui arrive même de les formaliser par écrit de manière à ce que cette adaptation se poursuive les années suivantes : « Parfois, il n'y a pas besoin de gros aménagements pour faciliter la vie de l'enfant dans la classe ».

Dans la mesure du possible, Morgane tente de dégager du temps en classe pour apporter une aide ponctuelle auprès de certains élèves à qui il est nécessaire de réexpliquer les choses : « Ça, c'est quand ce sont des difficultés... ce sont des enfants qui ne sont pas en difficulté très lourde, mais ponctuellement, sur une notion, ils vont avoir du mal ». Morgane admet qu'il n'est pas toujours facile d'intervenir individuellement dans une classe multiniveaux : « Le double niveau, ça a plein d'intérêts, mais pour gérer les difficultés des enfants je trouve que c'est compliqué ; parce que dans chaque niveau, on a des sous-niveaux. Et ça, ce n'est pas facile, de se dégager du temps ». Morgane confie qu'il lui arrive parfois de garder des élèves en classe sur une partie de la pause déjeuner, « à condition que je sente que ça ne leur pèse pas non plus. En général, ils ne sont pas mécontents ». De fait, au cours d'une leçon, elle peut s'apercevoir assez rapidement qu'un élève n'a pas compris : « Ils ont juste besoin d'un petit quart d'heure où on est tout seul avec eux. On va reprendre les choses à plat et parfois, ça peut suffire juste ça ».

1.3 Faits saillants

Morgane s'est très tôt sentie appelée pour devenir enseignante. Elle a choisi d'exercer ce métier par vocation. Les enseignants qu'elle a croisés en tant qu'élève lui ont souvent servi de modèle. Après un parcours sans fautes, elle a débuté sa carrière dans une petite école rurale avant d'intégrer l'école où elle enseigne actuellement. En dehors des formations pédagogiques régulièrement suivies tout au long de son parcours, Morgane a repris ses études universitaires pour passer un Master 2 en Sciences de l'Éducation. En outre, cette enseignante consacre une bonne partie de son temps à l'accueil et à l'accompagnement d'étudiants en formation initiale pour devenir enseignant au primaire.

Les relations que Morgane entretient tant avec ses collègues de travail qu'avec les parents d'élèves se passent sans heurts. Parfois, le cumul de ses activités peut susciter quelques incompréhensions chez ses collègues. En dehors des temps de rencontres réglementaires, la collaboration entre collègues de même niveau est assez rare : le manque

de temps et la diversification des pratiques peuvent en constituer les principales raisons.

La gestion des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage relève avant tout d'un cadre institutionnel bien établi. Elle relève de la responsabilité du chef d'établissement en étroite collaboration avec un enseignant spécialisé et l'équipe enseignante : mise en place de dispositifs (prises en charge individuelles, APC, PPRE), réunions d'équipe (exposé, suivi des situations individuelles et orientations). Une certaine autonomie est toutefois accordée aux enseignants dans le cadre de leur classe. Vis-à-vis des élèves éprouvant des difficultés, Morgane dit privilégier évaluations, adaptations, différenciations et aides ponctuelles en classe ou en dehors du temps de classe. Les différentes approches développées tant au niveau de l'établissement qu'au niveau de la classe sont à la fois diversifiées et complémentaires.

2. DESCRIPTION DES GESTES PROFESSIONNELS MOBILISÉS PAR MORGANE POUR AIDER LES ÉLÈVES À SURMONTER LES DIFFICULTÉS “ORDINAIRES” D’APPRENTISSAGE

Dans cette deuxième partie, nous distinguons et caractérisons les gestes professionnels mobilisés par Morgane pour aider les élèves à surmonter les difficultés “ordinaires” d'apprentissage qu'ils peuvent éprouver lors d'une situation d'enseignement-apprentissage. Pour réaliser ce deuxième objectif spécifique de recherche, nous allons prendre appui sur la grille que nous avons conçue à cet effet. Dans un premier temps, nous préciserons les objectifs d'apprentissages poursuivis par Morgane et nous présenterons le déroulement de la séance d'enseignement. Dans un second temps, nous détaillerons les gestes observés sur l'ensemble de la séance, avant de concentrer notre analyse sur les cinq phases choisies ; nous reviendrons sur ce choix le moment venu.

2.1 Objectifs et déroulement de la séance observée

Au cours de la séance observée, Morgane a travaillé la notion de périmètre de figures planes. Son objectif de travail consistait à « définir ce qu'est le périmètre et qu'ils soient capables de calculer le périmètre de figures particulières : notamment le carré, le

rectangle, éventuellement le triangle équilatéral ». Dans les programmes officiels de 2008, la notion de périmètre relève du domaine des grandeurs et mesures en mathématiques. Cette notion est abordée dès le CE2 : « Calculer le périmètre d'un polygone » (Gouvernement de France, 2008*b*). En CM1, elle concerne les « formules du périmètre du carré et du rectangle » (*Ibid.*). Cette notion relève du palier 3 du socle commun, portant sur les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique. Ce texte réglementaire précise qu'il faut « savoir interpréter une représentation plane d'un objet de l'espace [...] pour ce qui concerne les grandeurs et les mesures » (Gouvernement de France, 2006*d*).

Dans le prolongement de ce premier objectif, commun à tout le groupe, Morgane souhaitait que les CM2 puissent retrouver la mesure manquante d'un côté, lorsque la mesure du périmètre est donnée. La séance s'est articulée autour de deux activités-piliers. La première, une situation de recherche en dyade, visait à calculer le périmètre d'une figure plane dont certaines dimensions ont été volontairement omises : « Mon idée là, c'était juste de... d'amener, juste le mot périmètre en fait [...], qu'ils soient capables de me dire ce que c'est un périmètre ». La seconde, en équipe cette fois-ci, se donnait pour objectif de retravailler la notion de périmètre dans le cadre d'une situation de jeu de cartes. Selon Morgane, il est important que les élèves puissent construire tout en jouant ; cela aide à les accrocher et à faire du sens. C'est dans cette perspective qu'elle a imaginé mettre en place la phase de jeu en équipe. Morgane ajoute qu'il « fallait qu'ils sachent ce que c'est un périmètre pour pouvoir participer au jeu » présenté en deuxième partie de séance.

Afin de faciliter la présentation des résultats, nous avons découpé cette séance en onze phases distinctes. Nous les présentons dans le tableau 14 inséré à la page suivante. La durée de chaque moment est indiquée entre parenthèses.

Durant la première phase (T1), l'enseignante annonce l'objectif de travail et lance la première tâche en donnant des consignes assez précises tant sur l'organisation spatiale et temporelle que sur le déroulement de l'activité. Elle s'assure également de la bonne

compréhension des consignes par l'ensemble des élèves. La deuxième phase (T2) correspond au travail de recherche en équipe (une situation-problème) au cours de laquelle les élèves travaillent en dyade, de façon autonome, pendant que l'enseignante circule dans la classe. Le moment de transition (T3) permet de passer d'un temps à l'autre : les élèves s'affairent à achever le travail demandé et l'enseignante collecte les travaux de groupes avant de les afficher au tableau. Au cours de la mise en commun (T4), les travaux réalisés en dyade sont observés. À cet effet, l'enseignante conduit un dialogue collectif au cours duquel les élèves sont amenés à confronter, à discuter ou à analyser les productions. La phase (T5) permet à l'enseignante de faire le point sur la notion abordée (la définition de périmètre) et de conclure.

Tableau 14
Découpage de la séance d'enseignement observée

Temps	Intitulés
T1 (6 : 36)	Lancement de la séance, consignes de travail
T2 (10 : 22)	1^{re} activité-pilier : Travail de recherche en équipe (situation-problème) :
T3 (7 : 00)	Transition 1
T4 (9 : 28)	Mise en commun
T5 (2 : 06)	Institutionnalisation 1
T6 (6 : 37)	Lancement du jeu, consignes de travail
T7 (17 : 19)	2^e activité-pilier : Phase de jeu en équipe
T8 (3 : 25)	Transition 2
T9 (3 : 25)	Bilan du jeu
T10 (3 : 06)	Institutionnalisation 2
T11 (7 : 56)	Entraînement, évaluation, recherches individuelles sur ardoise

Le moment (T6) marque le lancement de la deuxième activité. Une nouvelle fois, l'enseignante prend le temps de donner des consignes assez détaillées sur la manière dont va se dérouler l'activité. La période (T7), la plus longue de la séance, est dédiée à la phase de jeu en équipe. L'enseignante circule dans la classe et intervient auprès de chacune d'elles. Durant la phase de transition (T8), les élèves rangent le matériel. Morgane clôt la phase de jeu et permet aux élèves de se préparer à la phase suivante. Au cours d'un

dialogue mené collectivement (T9), l'enseignante fait le bilan de l'activité qui vient de s'écouler. Une deuxième phase d'institutionnalisation (T10) permet à l'enseignante de revenir sur la notion de périmètre (recherche des formules pour calculer le périmètre d'une figure quelconque, d'un carré, d'un rectangle, d'un triangle équilatéral, d'un hexagone régulier). Enfin, la séance s'achève par un temps d'entraînement-évaluation individuel sur ardoises (T11).

2.2 Résultats des analyses descriptives

Avant de détailler les différents gestes mobilisés par l'enseignante tout au long de la séance observée, nous avons jugé utile de présenter deux tableaux exposant de manière globale et synthétique le travail d'analyse des données que nous avons conduit à partir de la retranscription des *verbatim*.

Dans le tableau 15 (page suivante), nous présentons les quatre gestes issus de notre grille d'analyse (gestes langagiers, gestes de mise en scène des savoirs, gestes éthiques et gestes d'ajustement). Bien que les indicateurs liés à la corporéité de l'enseignant fassent partie des gestes langagiers, nous avons jugé opportun d'en faire ici une catégorie distincte, car ils représentent une proportion assez importante des indicateurs identifiés. Ce tableau présente la proportion des indicateurs repérés sur la totalité des indicateurs identifiés (n=2 174). Ils se répartissent sur les onze phases de la séance.

Si nous lisons ce tableau à l'horizontale, nous remarquons que les indicateurs issus des gestes langagiers (GL et GLC, 55 % au total) et des gestes éthiques (GE) ont été les plus fortement repérés au cours de la séance. À l'opposé, les indicateurs provenant des gestes d'ajustements (GA) ont été très faiblement repérés, tout comme les gestes de mise en scène des savoirs (GMS), dans une moindre mesure. Cela n'a rien d'étonnant, puisque ces gestes peuvent être difficilement observés et interprétés sans le recueil d'informations complémentaires auprès de l'enseignante ; nous y reviendrons ultérieurement. En lecture verticale, nous remarquons le repérage d'une forte proportion d'indicateurs au cours de la

phase de mise en commun (27 %), puis au cours des deux dernières phases de la séance (24 % au total). Ces constats nous aideront certainement à orienter et circonscrire notre travail d'analyse ultérieur.

Tableau 15
Proportions (%) des indicateurs repérés au cours
des onze phases de la séance et répartis en fonction des gestes

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	
	(6 : 36)	(10 : 22)	(7 : 00)	(9 : 28)	(2 : 06)	(6 : 37)	(17 : 19)	(3 : 25)	(3 : 25)	(3 : 06)	(7 : 56)	
	Lancement de la séance Consignes de travail	Travail de recherche en équipe	Transition 1	Mise en commun	Institutionnalisation 1	Lancement du jeu Consignes de travail	Phase de jeu en équipe	Transition 2	Bilan du jeu	Institutionnalisation 2	Recherches individuelles sur ardoise	
GL	2	0	0	7	2	1	0	1	2	4	5	24
GLC	1	5	2	7	1	1	6	1	1	2	4	31
GMS	0	2	1	3	0	1	0	1	1	1	2	11
GE	2	2	1	9	2	1	3	0	3	4	3	30
GA	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	4
	6	9	4	27	6	5	10	3	6	11	14	

Note : GA : gestes d'ajustement dans la situation ; GE : gestes éthiques ; GL : gestes langagiers ; GLC : gestes langagiers, corporéité de l'enseignant ; GMS : gestes de mise en scène des savoirs.

Le tableau de synthèse 16 qui suit nous apporte d'autres informations utiles à la compréhension de notre travail d'analyse. La lecture de ce second tableau peut s'effectuer de manière verticale et horizontale. Pour chaque moment de la séance, il présente la proportion de chaque geste en fonction de l'ensemble des gestes posés par l'enseignante.

Tableau 16
Proportion (%) des gestes par phase

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11
	(6 : 36)	(10 : 22)	(7 : 00)	(9 : 28)	(2 : 06)	(6 : 37)	(17 : 19)	(3 : 25)	(3 : 25)	(3 : 06)	(7 : 56)
	Lancement de la séance Consignes de travail	Travail de recherche en équipe	Transition 1	Mise en commun	Institutionnalisation 1	Lancement du jeu Consignes de travail	Phase de jeu en équipe	Transition 2	Bilan du jeu	Institutionnalisation 2	Recherches individuelles sur ardoise
GL	33	0	13	24	28	24	3	32	35	32	37,5
GLC	23	56	42	28	20	24	61	35	13	17	26
GMS	3	17	17	10	6	29	0	21	9	13	12,5
GE	34	26	24	33	38	20	35	9	41	32	22
GA	7	0	4	5	8	2	1	3	1	6	2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Note : GA : gestes d'ajustement dans la situation ; GE : gestes éthiques ; GL : gestes langagiers ; GLC : gestes langagiers, corporéité de l'enseignant ; GMS : gestes de mise en scène des savoirs.

En lecture verticale, nous remarquons une grande variabilité des gestes identifiés au cours d'un même temps. Aucune phase ne se ressemble véritablement. Si nous considérons ce tableau horizontalement, nous pouvons toutefois constater une présence assez régulière des indicateurs issus des gestes langagiers (GL et GLC) et des gestes éthiques (GE) tout au long de la séance. Nous devons rappeler qu'il ne nous a pas été possible d'enregistrer les échanges entre l'enseignante et les élèves au cours des phases de recherche (T2) et de jeu (T7). C'est pour cette raison 1) que les indicateurs issus des gestes langagiers n'ont pu être repérés d'une part, 2) et que la proportion des indicateurs portant sur la corporéité de

l'enseignante au cours des phases T2 et T7 est très nettement supérieure à celles observées au cours des autres phases d'autre part.

2.3 Présentation des quatre gestes selon la grille d'analyse

Dans un premier temps, nous détaillerons, tour à tour, les indicateurs issus des quatre gestes présentés dans notre grille : gestes langagiers, gestes de mise en scène des savoirs, gestes éthiques et gestes d'ajustement dans la situation. Notre propos s'articulera autour des indicateurs les plus représentatifs. Nous conclurons par une présentation de la situation-problème initiale : précision des savoirs en jeu et examen des procédures mises en œuvre par les élèves. Dans le prolongement de cette section, nous engagerons une seconde phase d'analyse de nos données afin de concrétiser plus adéquatement notre second objectif de recherche.

2.3.1 Les gestes langagiers

Le premier tableau que nous insérons ci-dessous donne un aperçu général des indicateurs issus des gestes langagiers.

Tableau 17
Les gestes langagiers

Gestes langagiers (24 %)	Pourcentages
GLP	18 %
GLD	34%
GLS	21 %
GLT	27 %
GLC	31 %

Note : GLP : Ponctuation de la séance (conduite du groupe) ; GLD : Dialogue avec un élève ; GLS : Spécificité ; GLT : Tonalité ; GLC : Corporéité de l'enseignant.

Nous les détaillons, au fur et à mesure, dans les paragraphes qui suivent.

2.3.1.1 Ponctuation de la séance

Les premiers indicateurs issus des gestes langagiers concernent la ponctuation de la séance (GLP). Dans l'ensemble, ils sont assez faiblement représentés (18 % des gestes langagiers). Ce geste s'illustre essentiellement lorsque Morgane pose une question à l'ensemble du groupe (GLP7) au cours des phases de mise en commun ou d'institutionnalisation : « Alors, qui peut me redire ce qu'il faut faire ? Qu'est-ce que vous avez à faire ? Qu'est-ce que c'est le périmètre ? ». D'autre part, au moment de lancer les activités, il lui arrive régulièrement de reformuler une consigne (GLP61) : « Oui, faut répondre, écrire sur la feuille, est-ce qu'on peut préciser ? Hugo [...]. Donc, vous devez vous aider des nombres qui sont écrits, mais pas mesurer, d'accord ? Allez-y ». Enfin, la clarification d'une notion (GLP42) s'effectue surtout au cours de la phase d'institutionnalisation : « Voilà. En fait, exactement ce que vous avez fait là tout à l'heure dans la petite activité qu'on a faite au début. Retrouver une mesure manquante, à partir des autres mesures » ; « Donc, vous êtes d'accord que le périmètre du carré... c'est quatre fois son côté. Vous êtes d'accord avec ça ? ».

2.3.1.2 Dialogue avec un élève

Les indicateurs touchant au dialogue avec un élève (GLD) sont fortement représentés (34 % des gestes langagiers). Leur fréquence est haute lors de la phase de mise en commun (T4). Ils s'illustrent surtout lorsque Morgane interprète la procédure d'une élève, formule des hypothèses, fait des observations (GLD4). Les exemples suivants, extraits des *verbatim*, permettent d'illustrer cet indicateur :

- « Donc, tu as vu que c'était la moitié de ça » ;
- « Donc, tu en as déduit que ici, c'était la moitié de cette mesure-là et que ça faisait donc... » ;
- « Alors, ça, ce n'était possible que parce que les proportions étaient respectées, d'accord ? Euh... » ;
- « Oui, si ça avait été... si ça avait été fait à main levée, les proportions n'étaient

pas respectées là, du coup, vous auriez eu du mal à vous en sortir avec ça. Mais c'est vrai qu'sinon c'était une idée intéressante. Par contre, du coup, pour trouver celle-ci ? » ;

En outre, Morgane incite fréquemment les élèves à expliciter leur démarche, à développer leur réflexion (GLD1) :

- « Comment tu as fait, parce que certains ont trouvé celle-là, mais ils étaient embêtés après pour celle-ci. Comment vous avez fait ? » ;
- « Et 65... ? Alors, comment tu as trouvé ici 65 ? » ;

Très régulièrement, elle redit dans des termes assez proches ce que l'élève vient de dire (GLD3) :

- Élève : En fait, il y avait une mesure sur une partie, pis il fallait trouver le périmètre...
- Enseignante : Oui, c'est ça, il fallait retrouver le périmètre à partir des mesures ».

2.3.1.3 Spécificité des gestes langagiers

Les indicateurs relatifs à la spécifié des gestes langagiers (GLS) ont été une nouvelle fois majoritairement repérés (21 % des gestes langagiers), au cours des phases de mise en commun et d'institutionnalisation des savoirs (T5) et (T10) ainsi qu'au cours du temps de recherche sur ardoises (T11). Ils s'illustrent majoritairement lorsque Morgane emploie un langage spécialisé (GLS1) : « Alors, je sais que la largeur de mon rectangle c'est trois centimètres et que sa longueur c'est cinq centimètres. Quel est son périmètre ? ». Par ailleurs, cet aspect relatif aux gestes langagiers apparaît lorsque Morgane utilise un lexique propre à l'école (GLS2) : notion, recherche, activité, problème, réponse, calculs, feuille, tableau, stylo à encre, crayon gris, repasser au feutre, classe, travail, distribuer, une feuille, chacun, par deux, montrer, distributeur, écrire, par exemple.

2.3.1.4 Tonalité

Enfin, les indicateurs touchant à la tonalité (GLT) représentent 27 % des gestes langagiers. Ils s'illustrent notamment lorsque l'enseignante adopte une posture d'écoute (GLT2) au moment où les élèves prennent la parole. Cet indicateur a été pointé à de nombreuses reprises au cours de la séance (indicateur le plus représenté des gestes langagiers), notamment au cours des phases de mise en commun (T4), de bilan de jeu (T9) d'institutionnalisation (T5) et (T10), et de recherche sur ardoises (T11). Comme le montrent les exemples suivants, la tonalité langagière de Morgane peut varier au cours de la séance :

Tableau 18
Variabilité de la tonalité langagière

Rassurante et apaisante :	- « Oui ? Bon. On reviendra là-dessus hein de toute façon ».
Calme, chaleureuse, rassurante :	- « On peut, si ça aide de le dessiner. Et après, comment on fait alors... pour trouver son périmètre ? ».
Chantante :	- « Alors, n'oubliez pas l'unité ! Il y a une unité à écrire. Il y a un problème de tables Stérénie ».
Chuchotée :	- « On verra ça tout à l'heure ».
Ferme, irritée :	- « Adrien et Paul Aurélien vous vous taisez ! ».
Appuyée, insistante :	- « J'aimerais bien... que vous me rameniez le matériel et que vous remettiez les tables vers le tableau pour qu'on parle un peu de ce que vous avez vu ».
Forte, portante :	- « Est-ce que je peux finir de parler Axel ? ».
Claire, ferme, timbrée :	- « Bien ! Donc... ».

En dehors de ces quelques variations, repérées ponctuellement en cours de séance, nous pourrions dire que la tonalité globale de Morgane est plutôt calme, claire et rassurante.

2.3.1.5 Les gestes langagiers : corporéité de l'enseignant

La corporéité de l'enseignante s'exprime fortement tout au long de la séance (31 %) à travers divers indicateurs. Au cours des phases de travail en équipe, Morgane multiplie les déplacements (GLC2) dans la classe afin de passer plusieurs fois tous les groupes en revue. Lorsqu'elle intervient auprès d'une équipe ou d'un élève en particulier, elle se met facilement à hauteur d'enfant (GLC3) tout en privilégiant une proximité physique (GLC6). Au cours des phases de mise en commun (T4), Morgane accompagne régulièrement ses propos d'une gestuelle spécifique (GLC5) : une main expressive, une production d'élève pointée du doigt, un côté de la figure dessinée au tableau désigné par la pointe de son marqueur. Elle se positionne souvent à un endroit particulier (GLC7) – à droite ou à gauche du tableau – et peut rester immobile devant la classe (GLC4) lorsqu'un élève s'exprime.

2.3.2 Les gestes de mise en scène des savoirs

Comme nous l'avons déjà précisé, les gestes de mise en scène des savoirs sont très faiblement représentés au cours de cette séance (12 %).

Tableau 19
Les gestes de mise en scène des savoirs

Gestes de mise en scène des savoirs (12 %)	Pourcentages
GMSA	0 %
GMST	0 %
GMSP	18 %
GMSO	82 %

Note : GMSA : Anticipation ; GMST : Traduction ; GMSP : Présentation et enrôlement des élèves ; GMSO : Orientation des élèves dans la tâche.

Seuls quatre indicateurs ont pu être identifiés (score différent de 0 %). En premier lieu, les gestes de mise en scène des savoirs ont trait à la présentation et à l'enrôlement des

élèves (GMSP, un seul indicateur). De fait, à différents moments, Morgane fait en sorte d'assurer un climat de disponibilité et de concentration nécessaire à l'entrée des activités (GMSP2). En second lieu, ces gestes concernent l'orientation des élèves dans la tâche (GMSO). Lors de la phase de mise en commun (T4), Morgane montre et utilise régulièrement les travaux d'élèves affichés au tableau ainsi que la figure qu'elle a reproduite au tableau (GMSO2) et à partir de laquelle elle peut s'appuyer pour illustrer ses propos et ceux des élèves. De même, au moment de lancer le travail en équipe (T6), elle tient en main le matériel spécifique (GMSO2) que les élèves devront utiliser lors de la phase de jeu. Ponctuellement, elle vérifie les traces écrites lorsque les élèves travaillent en équipe (T2), ou quelques minutes avant de conduire la mise en commun (T3), ainsi qu'au cours du travail mené sur ardoise en fin de séance (T11). Nous obtiendrons plus de précisions sur ce geste au moment d'exposer les propos de l'enseignante recueillis au cours du second entretien.

2.3.3 Les gestes éthiques

Les gestes éthiques regroupent presque le tiers (30 %) des indicateurs identifiés au cours de la séance observée.

Tableau 20
Les gestes éthiques

Gestes éthiques (30 %)	Pourcentages
GEAE	5 %
GEET	1 %
GERD	61 %
GEAC	7 %
GECP	26 %

Note : GEAE : Autonomie des élèves ; GEET : Entrée dans la tâche ; GERD : Retenue dans le dialogue ; GEAC : Accompagnement, conseil ; GECP : Climat positif.

Ils s'illustrent particulièrement lorsque Morgane adopte une posture de retenue dans le dialogue (GERD, 61 % des gestes éthiques) en veillant très fréquemment à établir des contacts visuels (GERD11), tout en gardant le silence (GERD3). Elle sait aussi parfois

adopter une voix chaleureuse (GERD12) tout en veillant à développer une attitude tolérante (GERD2) lorsque les élèves exposent leur procédure au reste du groupe. L'instauration d'un climat positif (GECP, 26 % des gestes éthiques) passe surtout par la bienveillance d'un regard, d'une écoute et d'une parole (GECP1), accompagnée de proximité physique (GECP11) lors des phases de travail en équipe. Notons également que les gestes liés à l'autonomie des élèves sont également bien présents, même s'ils ne peuvent être aussi facilement repérés que les gestes de retenue dans le dialogue. Morgane veille en effet à ce que les élèves puissent s'exprimer spontanément, interagir avec leurs pairs, faire des choix, prendre des initiatives ou soient autonomes pendant les phases de travail en équipe. Les gestes d'accompagnement et de conseil (GEAC) apparaissent faiblement. Cela ne signifie pas que Morgane n'y a pas eu recours. Nous devons juste rappeler ici encore que nous n'avons pas été en mesure de procéder à l'enregistrement des échanges entre l'enseignante et ses élèves au cours des phases de travail en équipe, moments privilégiés au cours desquels l'enseignante peut intervenir auprès des élèves qui en ont le plus besoin.

2.3.4 Les gestes d'ajustement dans la situation

Les gestes d'ajustement dans la situation représentent seulement 4 % des indicateurs identifiés au cours de la séance observée.

Tableau 21
Les gestes d'ajustement dans la situation

Gestes d'ajustement dans la situation (4 %)	Pourcentages
GAAC	86 %
GARA	14 %

Note : GAAC : Acuité régulatrice de l'enseignant ; GARA : Rythme de l'action.

L'acuité régulatrice de cette enseignante (GAAC) se manifeste surtout au moment où elle prend en compte la procédure d'un élève (GAAC34) ou s'ouvre aux propositions des élèves (GAAC33) durant la phase de mise en commun (T4), ou lors des deux temps d'institutionnalisation des savoirs (T5) et (T10). En outre, il arrive que Morgane intervienne

sur le rythme de l'action (GARA) afin d'accélérer l'activité :

- T3 (fin) « Bien, dépêchez-vous les derniers. Puisque... certains ont fini depuis un petit moment ».
- T3 (fin) « Allez. J'attends les... ».
- T8 (fin) « Allez, les derniers ! ».
- T8 (fin) « Allez, Enora et Théo on vous attend ».

De la ralentir :

- T1 (début) : « Vous avez pris connaissance du document ? J'attends un peu pour les derniers, là, qui viennent de l'avoir ».
- T2 (fin) : « Allez, encore cinq minutes pour terminer. Est-ce que tout le monde est arrivé au bout ? ».
- T11 (début) : « Attendez un peu avant de montrer. Laissez le temps à certains de... ».

Voire de la stopper :

- T1 (début) : « Je vais peut-être... Attendez, je vais peut-être rajouter une petite précision ».

2.3.5 *Faits saillants*

Notre grille d'analyse a permis de mettre au jour une forte variabilité des gestes mis en œuvre par Morgane au cours de cette séance de travail.

Les gestes langagiers sont omniprésents et concernent toutes les catégories sans exception : ponctuation de la séance, dialogue avec un élève, spécificité des gestes langagiers, tonalité et corporéité de l'enseignant. Ils s'illustrent différemment selon qu'ils concernent des échanges collectifs (orientation des élèves dans la tâche, transmission des consignes de travail) ou des dialogues avec les élèves pendant le temps de mise en commun placé à l'issue de la situation-problème (explicitation des procédures). La tonalité de voix de Morgane peut varier sensiblement d'un moment à l'autre : calme, chaleureuse et rassurante lors de la passation des consignes de travail ou des temps d'explicitation des

procédures par les élèves ; ferme et timbrée dès lors qu'il s'agit de ramener le groupe au calme. La corporéité de cette enseignante s'adapte également en fonction du moment de la séance. Morgane revient souvent au même endroit pendant les temps de passation de consignes ou de mise en commun et adopte régulièrement une posture d'écoute lorsque les élèves prennent la parole. Pendant les phases de travaux en équipe, elle multiplie les déplacements. Parfois, elle peut privilégier une proximité physique lorsqu'elle intervient auprès de certains élèves en particulier. Morgane s'exprime aussi beaucoup par les gestes qui accompagnent et appuient ses propos.

Les gestes de mise en scène des savoirs sont faiblement identifiés lors de la phase d'observation, mais ils n'en demeurent pas moins importants. Ils concernent surtout les gestes relatifs à la présentation et à l'enrôlement des élèves : mise en œuvre d'un climat de disponibilité et de concentration nécessaire pour permettre aux élèves d'entrer dans les activités. Ils sont également présents dès lors qu'il s'agit d'orienter les élèves dans la tâche : appui constant sur les procédures des élèves affichées au tableau ainsi que sur la figure reproduite au tableau pendant le temps de mise en commun ; tenue en main du matériel lors de la passation des consignes ; vérification des traces écrites pendant des phases de travail en dyade ou au cours du temps de travail sur ardoise placé en fin de la séance.

Les gestes éthiques sont particulièrement présents et diversifiés. Ils concernent majoritairement les gestes de retenue dans le dialogue (respect, tolérance et silence), notamment lorsque les élèves sont amenés à prendre la parole. Morgane veille également à accorder une marge d'autonomie aux élèves. En effet, au cours des phases de travail en équipe, ceux-ci peuvent faire des choix, interagir avec leurs pairs, prendre des initiatives, travailler sans la présence de l'adulte. Tout au long de la séance, la posture de Morgane concourt à instaurer un climat positif : regard confiant, écoute attentive, parole bienveillante, sourires, proximité physique sont particulièrement présents. En outre, rappelons que les gestes d'accompagnement et de conseil, sans doute significatifs lors des phases de travail en équipe, n'ont pu être enregistrés.

Enfin, les gestes d'ajustement dans la situation se manifestent à travers l'acuité régulatrice de l'enseignante : redéfinition des consignes, flexibilité pendant le temps de mise en commun qui suit la situation-problème. Notons que Morgane pouvait difficilement anticiper le déroulé de cette activité dans la mesure où elle est conduite à partir des seules productions des élèves réalisées au cours de la phase précédente. Les gestes d'ajustement sont également présents lorsque Morgane intervient sur le rythme de l'action afin de l'accélérer, de le ralentir, voire de le stopper.

2.4 Seconde phase d'analyse des données

Notre deuxième objectif de recherche, rappelons-le, doit nous permettre de distinguer et de caractériser les gestes professionnels mobilisés par l'enseignante pour aider les élèves à surmonter les difficultés "ordinaires" d'apprentissage qu'ils peuvent éprouver au cours d'une situation d'enseignement-apprentissage. Pour atteindre cet objectif, nous devons aller au-delà de la simple présentation des résultats telle que nous l'avons conduite jusqu'à présent. De fait, les gestes professionnels ne peuvent tourner à vide. Il convient de les relier à une situation d'enseignement-apprentissage spécifique ainsi qu'à l'activité des élèves. En outre, nous pensons que seule une présentation interactive des différents indicateurs en jeu, au cours d'une même phase de travail, nous permettra de bien appréhender l'agir professionnel de cette enseignante. Il conviendrait, par conséquent, de circonscrire nos observations sur les phases les plus significatives de la séance ; notamment là où les difficultés ont été les plus manifestes d'une part, et à l'endroit même où l'enseignante a mobilisé un agir spécifique pour aider les élèves à les surmonter. Nous pourrions ainsi orienter nos observations sur les cinq premières phases de la séance : du lancement de la séance (T1) à la phase d'institutionnalisation (T5). En effet, au cours de cette première partie de séance, l'activité de l'enseignante s'oriente en direction des difficultés que les élèves éprouvent pour résoudre la situation-problème. Pour preuve, la mise en commun est entièrement dédiée à l'analyse des erreurs et des difficultés rencontrées par les équipes. Bien qu'elle soit liée sous certains aspects aux phases qui l'ont précédée, la seconde partie de la séance s'articule autour d'une autre activité : la phase de

jeu en équipe. En dehors de ces considérations, nous jugeons utile d'aller jeter un œil du côté de la toute dernière phase de la séance au cours de laquelle Morgane propose une tâche évaluative de la notion étudiée. Ceci étant dit, afin d'orienter la présentation de nos résultats en direction de la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage, nous devons tout d'abord exposer la situation-problème telle que Morgane l'a conçue et présentée à ses élèves. À cette fin, nous pourrions nous appuyer sur l'entretien initial ainsi que sur l'analyse des savoirs mis en jeu. Ensuite, il conviendra d'identifier les difficultés ordinaires que les élèves ont pu éprouver au cours de cette tâche. Nous pourrions dès lors exploiter les photographies des travaux d'équipes affichés au tableau lors de la mise en commun (T4). L'exploitation du dernier entretien nous permettra de révéler d'autres difficultés perçues par l'enseignante.

Nous allons dès à présent procéder à une description de la situation-problème engagée au cours des premières phases de la séance.

2.5 La situation-problème

Dans la partie qui suit, nous identifions tout d'abord les caractéristiques fortes mises en jeu dans cette situation-problème. Nous examinons ensuite les procédures mises en œuvre par les élèves.

2.5.1 Analyse des savoirs en jeu

La situation-problème présentée aux élèves consiste à trouver le périmètre d'un polygone à six côtés. Les élèves sont invités à raisonner à partir d'une situation représentée. La mesure du périmètre de cette figure ne peut être obtenue directement par le mesurage des six côtés. De fait, la reproduction du champ à l'échelle ne permet pas d'obtenir directement la longueur des côtés. En outre, l'enseignante n'a pas autorisé le recours à un instrument de mesure. Notons également que la mesure des côtés BC et CD est inconnue. En conséquence, la réponse à ce problème ne peut être obtenue que par le biais

de calculs. La figure 7 suivante représente l'énoncé tel qu'il a été remis aux élèves.

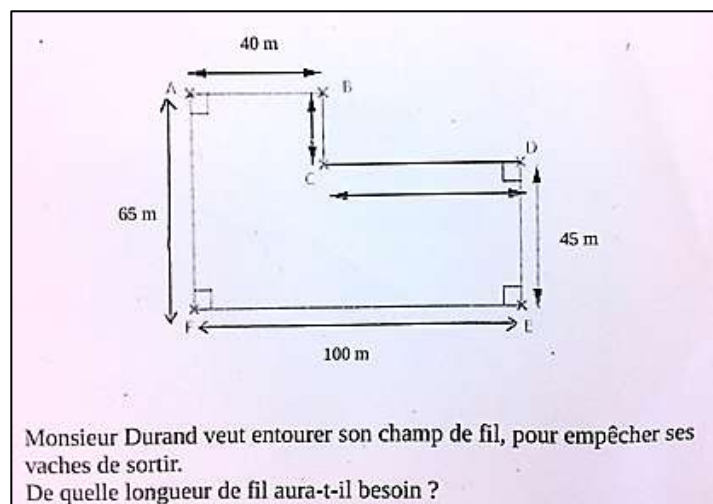


Figure 7. Énoncé du problème

Pour résoudre ce problème, il est nécessaire de respecter plusieurs étapes. Tout d'abord, il convient de trouver les deux mesures inconnues : BC et CD. Pour cela, il est essentiel d'avoir identifié les propriétés géométriques de cette figure, composée de deux rectangles qui se superposent à angle droit ; nous les avons représentés dans la figure 8 suivante. Nous pouvons en déduire les deux égalités suivantes : $FE = AB + CD$ et $AF = BC + DE$.

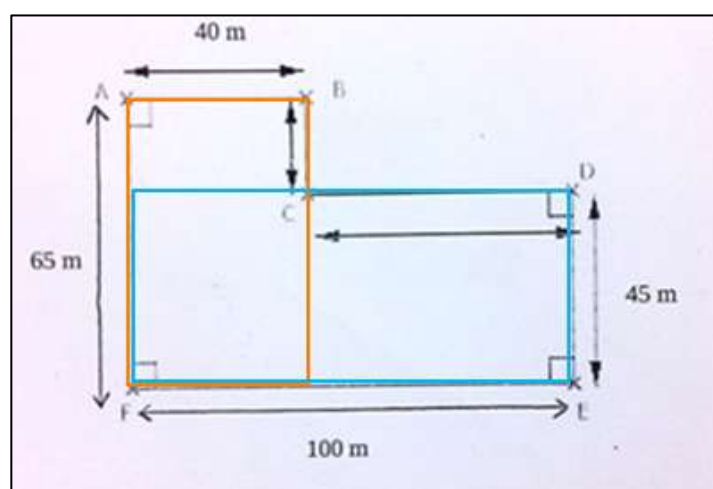


Figure 8. Décomposition de la figure géométrique

Plusieurs procédures peuvent être mises en œuvre pour calculer la longueur des segments BC et CD : recherche de complément (45 pour aller à 65 ; 40 pour aller à 100), soustraction ($65 - 45$; $100 - 40$), ou proportionnalité (après mesurage) dont les calculs sont reportés dans le tableau suivant.

Tableau 22
Tableau de proportionnalité pour calculer la mesure des côtés BC et CD

	AB	BC	CD
Théorique	40 m	20 m	60 m
Mesurage	3 cm	1,5 cm	4,5 cm

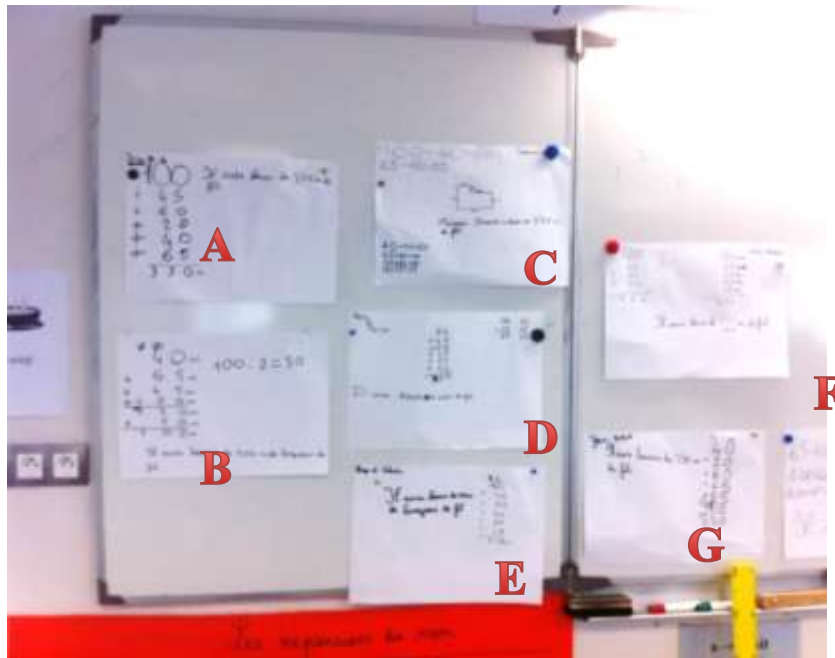
Ensuite, il est possible de calculer la longueur totale du fil utilisée en additionnant la mesure de tous les segments de la figure plane : $100 + 65 + 45 + 40 + 60 + 20$; la réponse attendue étant 330 m.

2.5.2 Analyse des procédures mises en œuvre

Avant d'entamer la mise en commun, l'enseignante a affiché toutes les productions au tableau et reproduit la figure du champ sur le tableau central ; nous le voyons dans la figure 9 placée sur la page ci-après.

Dans le tableau 23 (cf. page 176), nous reportons l'ensemble des procédures mises en œuvre par les élèves. Les cases grisées décrivent les difficultés éprouvées par certaines équipes.

Sur les treize équipes constituées, six ont éprouvé des difficultés (que nous pourrions qualifier d'"ordinaires") et n'ont pas abouti au résultat attendu. Nous pouvons les regrouper en trois catégories. Premièrement, certaines équipes (B, F et L) ont affiché des procédures incomplètes. Deuxièmement, quelques erreurs de calcul ont pu être relevées sur les affiches des équipes H, K et M (dont erreur liée à l'absence de report d'un résultat partiel). Enfin, les équipes B et K ont éprouvé des difficultés à percevoir les propriétés de la



Procédures de A à G



Procédures de H à L

Figure 9. Photographie des procédures

Tableau 23
Analyse des procédures

	Procédures	Procédure pour trouver la mesure du côté BC	Procédure pour trouver la mesure du côté CD
Équipes A, E, G, J, C, D	Addition des côtés posée en colonne. Équipe C : calculs intermédiaires	Les équipes C et D ont indiqué la manière dont elles ont trouvé les mesures manquantes (par soustractions).	
Équipe B	Addition des côtés posée en colonne (calculs intermédiaires).	Erreur : Il manque la mesure du côté BC.	Erreur : A considéré que le côté CD était la moitié du côté FE.
Équipe F	Addition des côtés posée en colonne. (calculs intermédiaires).	A trouvé une des mesures manquantes (BC). (proportionnalité, c'est la moitié de AB).	Procédure incomplète : Il manque la mesure du côté CD dans l'addition posée.
Équipe H	Tous les nombres sont bien présents : $100 + 65 + 40 + 20 + 60 + 45$ Addition des côtés posée en ligne.	Procédure de calcul des mesures manquantes (deux soustractions) : comme les équipes C et D.	BC : $65 - 45 = 20$ CD : $100 : 40 = 60$ Avait trouvé 60 « de tête » Écrit le signe divisé à la place du signe - Ensuite tout additionné Erreur de calcul dans l'addition en ligne 370 au lieu de 330 (écart de 40). Désaccord dans l'équipe
Équipe I	Affiche illisible et non exploitée par l'enseignante.		
Équipe K Affiche reconstituée d'après la vidéo	A additionné les mesures existantes : a dû trouver 250 (calculs intermédiaires).	Pour calculer BC (proportionnalité : $3 \text{ cm} = 40 \text{ m}$ donc, $1,5 \text{ cm} = 20 \text{ m}$)	Erreur : pour calculer CD : « à peu près la moitié de FE » (50 m). Arrive à 320 m.
Équipe L		A trouvé la mesure du côté BC	Procédure incomplète : Il manque une mesure : côté CD
Équipe M (non présente sur les photos) Reconstitution à partir de la vidéo		BC : Avait trouvé par proportionnalité comme dans l'équipe K CD : Projection du point B sur FE pour trouver CD puis $100 - 40$	Mesure du côté BC : 30 m écrit dans l'addition posée en colonne sur l'affiche. « J'avais écrit 20 sur ma feuille ». Erreur de report d'une mesure.

figure telles que nous les avons identifiées plus haut (figure complexe composée de deux rectangles). Ces différents éléments étant posés, nous allons pouvoir à présent poursuivre la présentation de nos résultats autour des quatre gestes professionnels mobilisés par Morgane au cours de cinq phases choisies de la séance.

2.6 Présentation des gestes au cours de cinq phases sélectionnées

Dans la partie qui suit, nous allons nous attacher à décrire, phase après phase, les gestes mobilisés par Morgane autour de cette première activité-pilier : lancement de l'activité (T1), travail en équipe (T2), mise en commun (T4) et institutionnalisation (T5). Nous n'avons pas jugé utile de nous attarder sur la phase de transition (T3). En effet, durant cette phase, l'enseignante se contente de recueillir les travaux des élèves avant de les afficher au tableau. En dehors de deux très brèves interventions successives auprès d'un même élève, aucun agir spécifique n'est mobilisé en direction de la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage. Nous concluons par l'analyse de la phase (T1) comportant une activité évaluative. Celle-ci permet à Morgane de vérifier l'intégration de la notion abordée. La description que nous proposons ici devrait nous aider à percevoir l'agir de cette enseignante d'une manière plus dialectique.

2.6.1 Description des gestes mobilisés au cours de la phase T1

Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, cette première phase permet à l'enseignante de présenter une situation-problème dans le domaine des grandeurs et mesures. La majeure partie de cette phase, qui dure près de sept minutes, est dédiée à l'énoncé des consignes de travail. Nous en extrairons diverses informations utiles à la poursuite de notre deuxième objectif de recherche : retranscriptions détaillées, représentations graphiques, tableaux et éléments de synthèse seront tour à tour présentés.

2.6.1.1 Description de l'intervention de Morgane

Avant de commencer, Morgane assure un climat de disponibilité et de concentration nécessaire à l'entrée des activités (GMS) : au retour de la récréation, pendant que les élèves finissent de s'installer, elle prie les élèves de ramasser cahiers et livres de français (GL). Immobile, face au groupe, à l'avant-centre du tableau (GL), elle attend calmement les derniers élèves en silence (GE), les mains sur les hanches jusqu'à obtenir le silence complet du groupe¹⁸. Elle se déplace en direction de son bureau, semble chercher quelque chose tout en annonçant le début d'une nouvelle activité : « Bien alors, donc, on a terminé avec le français ». Elle retrouve sa place à l'avant-centre du tableau (GL). D'une voix agréable, calme, claire et rassurante (GL), Morgane amorce la prescription détaillée du travail à réaliser (GL) : « On va commencer quelque chose de nouveau sans doute pour certains. Alors, je vais commencer par une première petite activité pour introduire un peu la notion sur laquelle on va travailler ». Elle poursuit en détaillant le but de l'activité tout en apportant quelques précisions sur les modalités de travail : « Vous allez avoir un petit... un tout petit problème sur lequel vous allez réfléchir à deux et je veux que vous me mettiez votre réponse et votre recherche tous les calculs si vous en avez faits sur cette feuille de manière à ce qu'ils soient visibles du tableau ». Elle insiste pour que les affiches, sur lesquelles les élèves vont devoir laisser la trace de leurs calculs, soient suffisamment lisibles du fond de la classe. À l'issue de cette brève consigne, elle demande à deux élèves responsables de distribuer le document à partir duquel les élèves vont travailler. Une fois la distribution achevée, elle apporte une précision complémentaire afin d'orienter les élèves dans la tâche (GL) : « Alors, je vous laisse juste un petit moment d'abord pour lire tout seul [silence] le document que Maiwenn et Youna ont distribué ». Pendant ce temps individuel de lecture silencieuse, au cours duquel les élèves prennent connaissance de la situation-problème, Morgane reste immobile en silence (GE), à l'avant-centre du tableau, tenant une affiche A3 entre les mains (GL), en observant les élèves (GE). Elle s'assure qu'ils ont tous le temps de lire le document (GA) : « Vous avez pris connaissance du document ? J'attends un peu pour les derniers, là, qui viennent de l'avoir ». Un « Bien ! Donc... », timbré et ferme (GL) met fin à cette tâche de lecture. Une élève tente de lever la main pour prendre la

¹⁸ Elle invite alors le chercheur à présenter son projet de recherche aux élèves.

parole, mais Morgane l'invite à poser ses questions un peu plus tard. À partir de ce moment, Morgane va s'assurer de la bonne compréhension des consignes par l'ensemble des élèves. Elle engage un échange collectif afin qu'ils puissent travailler de façon autonome (GE). Durant toute la durée de cet échange, elle pince du bout des doigts une feuille vierge (GL), identique à celle sur laquelle les élèves travailleront (GL) : « Alors, qui peut me redire ce qu'il faut faire ? Qu'est-ce que vous avez à faire ? ». Morgane accorde la parole, tour à tour, à plusieurs élèves qui lèvent la main. L'occasion leur est ainsi donnée de reformuler la consigne de travail dans leurs propres mots. Morgane énonce souvent dans des termes assez proches ce que les élèves viennent de formuler (GL) : « Oui, il faut répondre, écrire sur la feuille ». Elle demande aussi à ce que des précisions complémentaires soient apportées (GL) : « Est-ce qu'on peut préciser, Hugo ? ». De la même manière, ce temps de prescription donne l'occasion à Morgane d'apporter quelques éclaircissements (GL) au fur et à mesure que l'échange se poursuit. Il lui permet de préciser aux élèves qu'ils peuvent prendre des initiatives (GE) : « Si vous voulez. Vous n'êtes pas obligés. Mais si vous voulez, vous pouvez écrire et faire vos recherches sur l'ardoise » et de faire des choix (GE) : « Vous devez vous mettre d'accord avant d'écrire votre réponse là-dessus. D'accord ? ». Nous devons remarquer, qu'à aucun moment, l'énoncé du problème n'est évoqué. Un élève tente justement d'interroger Morgane à ce sujet : « Par contre, il y a des [inaudible] comme à moitié des flèches, c'est pas marqué ». Morgane reste très évasive et n'apporte aucune précision complémentaire : « Ça veut dire que tu dois réfléchir un petit peu. D'accord ? » offrant ainsi toute la liberté d'action aux élèves. L'enseignante se déplace en direction de son bureau et prend les feuilles blanches sur lesquelles les élèves vont pouvoir laisser la trace de leurs recherches. Elle remet un paquet à chaque élève chargé de les distribuer au reste du groupe. Un élève prend la parole spontanément et pose une question à l'enseignante (GE) : « On peut commencer ? » ; Morgane répond : « Oui, allez-y ! ».

Quelques secondes plus tard, après avoir fait quelques pas en avant et jeté un rapide coup d'œil (GE) sur le travail de quelques élèves (GMS), l'enseignante se replace à l'avant du tableau (GL), face au groupe, les deux mains jointes posées sur les lèvres (GL).

Morgane demande alors d'arrêter l'activité (GA) afin de réguler sa prescription (GL) : « Je vais peut-être... Attendez, je vais peut-être rajouter une petite précision ». En effet, Morgane a remarqué que certains élèves mesurent la figure. Elle précise alors qu'ils doivent s'aider des nombres inscrits sur la figure sans utiliser la règle¹⁹. Le temps de travail en équipe peut dès lors reprendre.

Cette transcription détaillée retrace le déroulé de cette première partie de séance. Dans les sous-sections suivantes, nous détaillons et synthétisons les gestes mobilisés au cours de cette première phase.

2.6.1.2 Synthèse des gestes mobilisés au cours de la phase T1

Nous le verrons tout au long de cette section, l'agir professionnel de cette enseignante se traduit par la mobilisation d'une variété de gestes. Le graphique 10 (page suivante) nous donne une idée, un peu plus précise, de cet agir à travers les indicateurs identifiés au cours de cette première phase de travail.

Les gestes langagiers prennent une place prépondérante et diversifiée autour des cinq catégories identifiées dans notre grille (ponctuation de la séance, dialogue avec un élève, spécificité, tonalité, corporéité) aux côtés des gestes éthiques (trois parmi les cinq catégories). Le tableau inséré à l'annexe I nous donne un aperçu encore plus fin des indicateurs repérés en ce tout début de séance.

Cette première phase, qui permet à Morgane de lancer la première activité, s'articule autour d'une consigne donnée à l'oral, en ce qui a trait aux modalités pratiques liées à l'accomplissement de la tâche, puis à l'écrit avec l'énoncé de la situation-problème remis à chaque élève.

¹⁹ Nous aurons l'occasion de revenir plus loin sur cette procédure (proportionnalité) utilisée par quelques élèves

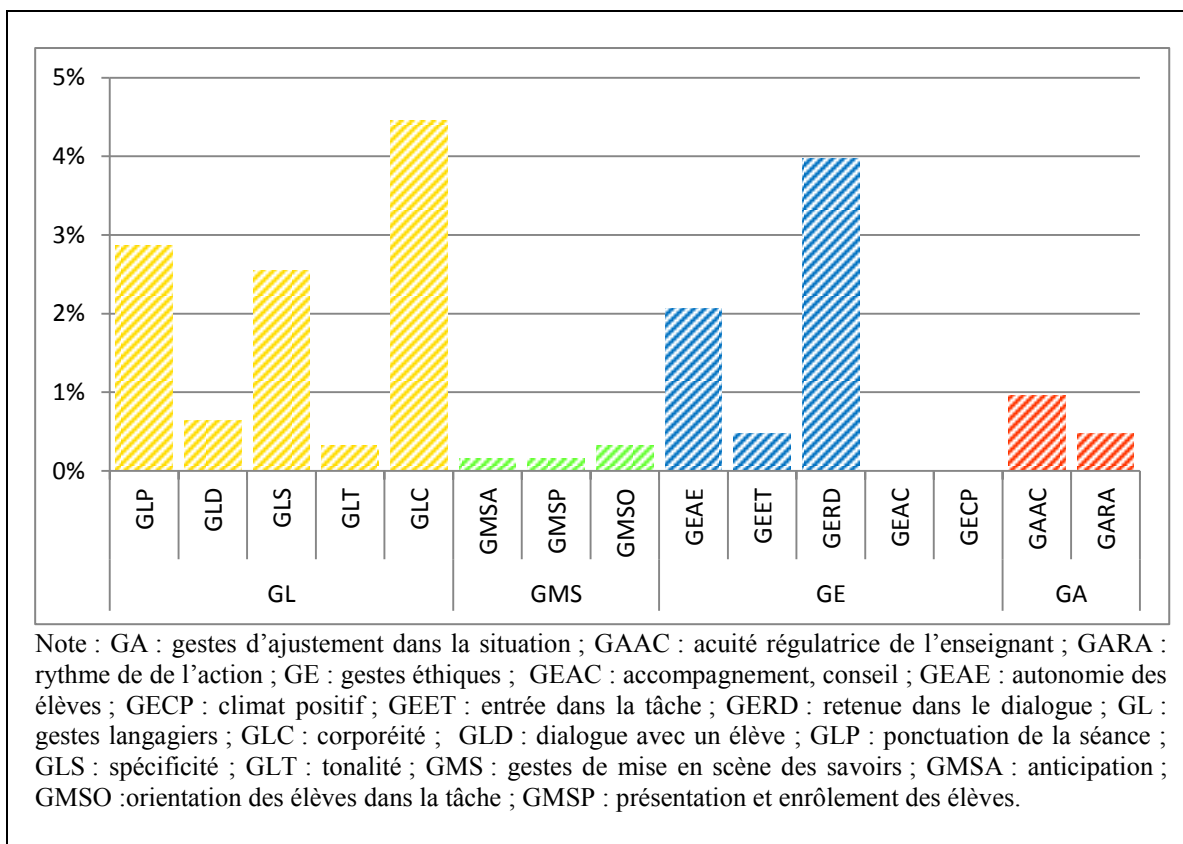


Figure 10. Gestes les plus significatifs mobilisés au cours de la phase T1

Morgane propose un bref temps de lecture individuelle. Tout le travail de reformulation de consignes s'élabore ensuite à partir de quelques questions posées à l'ensemble du groupe et auxquelles les élèves peuvent répondre spontanément. Morgane rebondit de propos en propos afin de réguler la prescription initiale, de reformuler la consigne de travail ou d'apporter des précisions complémentaires. Elle redit souvent dans des termes assez proches ce qu'un élève vient d'exprimer. La tonalité de sa voix (douce, claire, assurée et calme), sa posture (debout, immobile à l'avant-centre du tableau devant le groupe), ses gestes (une main souvent expressive ; une affiche vierge tenue entre les mains, identique à celle que les élèves utiliseront) concourent à assurer un climat de disponibilité et de concentration nécessaire à l'entrée dans l'activité. De la même manière, ils contribuent à la bonne compréhension de la tâche à accomplir par les élèves. Les gestes éthiques tiennent une place de premier plan lors de ce temps de prescription. Nous remarquons que Morgane est assez directive lorsqu'elle énonce les modalités de travail. De

fait, elle n'attend pas toujours une réponse à ses interventions : « Voilà, faut que ce soit lisible du fond de la classe. D'accord ? ». À aucun moment elle ne s'assure de la bonne compréhension de l'énoncé du problème. D'ailleurs, elle demeure très évasive lorsqu'un élève tente de la questionner à ce propos. Pourtant, les gestes liés à l'autonomie des élèves sont bien présents. En effet, elle se garde de proposer des stratégies toutes faites aux élèves. En outre, elle veille à leur accorder une marge de liberté importante, tant dans le choix des procédures à utiliser pour résoudre le problème que dans les moyens matériels mis à leur disposition pour accomplir la tâche. La prise d'initiatives est tout autant encouragée. Par les gestes de retenue dans le dialogue, Morgane peut observer les élèves ou encore les écouter attentivement (silence et contact visuel) lorsqu'ils prennent la parole. Nous remarquons également que Morgane sait s'ajuster aux interventions des élèves et n'hésite pas à s'ouvrir à leurs propositions (utilisation du crayon gris pour effectuer les recherches). En outre, il peut lui arriver de redéfinir la consigne à la lumière de l'observation d'un élève en train de réaliser la tâche (non-recours à un instrument de mesure). Le « Allez-y ! » final donne le top départ aux recherches.

2.6.2 Description des gestes mobilisés au cours de la phase T2

Dans cette partie, nous réalisons une étude poussée de tous les déplacements effectués par Morgane au cours de cette phase. Nous souhaitons ainsi documenter la présence de l'enseignante auprès des élèves et le soutien apporté aux différentes équipes de travail.

2.6.2.1 Description des déplacements de Morgane

Au cours de cette phase de recherche en dyade qui dure dix minutes, Morgane effectue quatre tours de classe complets pour se déplacer de table en table sans qu'il y ait de

demande d'aide spécifique formulée par les élèves²⁰. En dehors des brèves consignes collectives données en cours de route, Morgane demeure continuellement silencieuse et emploie une voix chuchotée lorsqu'elle intervient auprès des équipes. Les quatre figures suivantes représentent la totalité de ses déplacements ; nous les décrivons une à une.

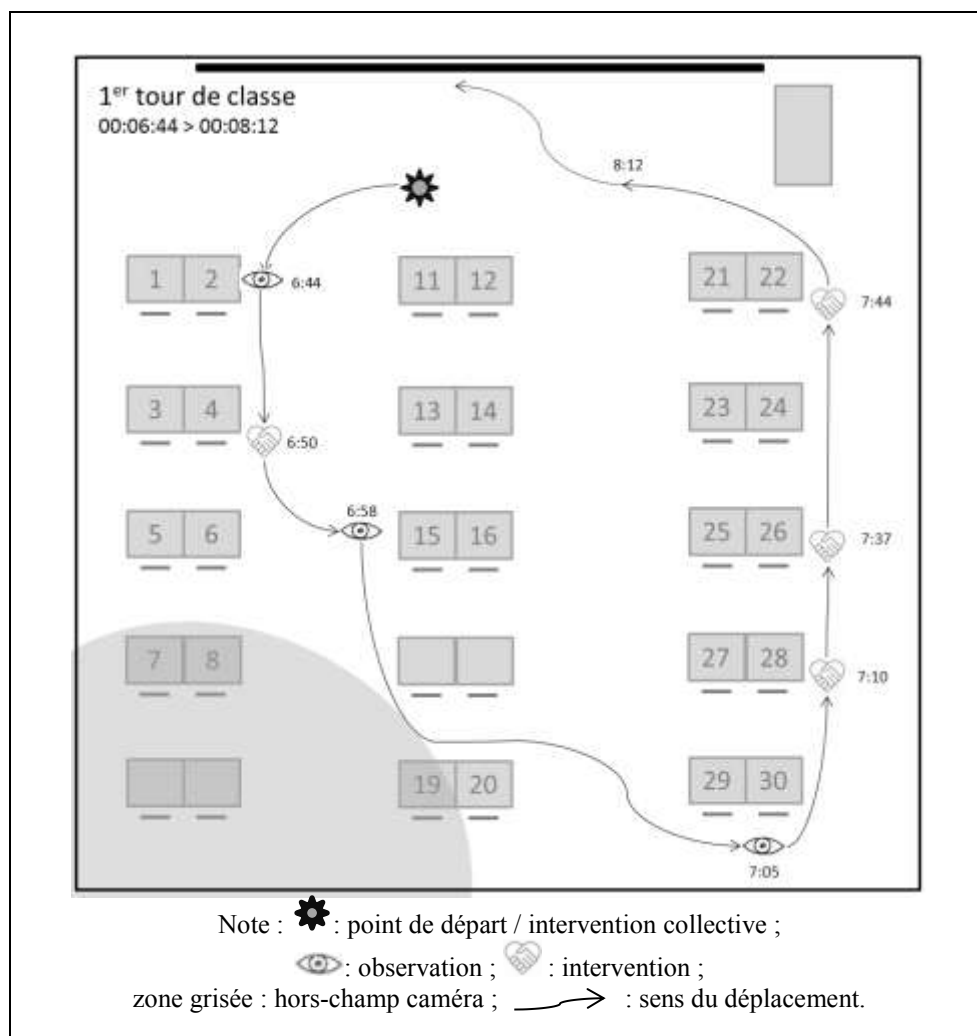


Figure 11. Premier tour de classe

Durant ce premier tour de classe (figure 11), qui dure moins de 1 min 30 s, Morgane

²⁰ Durant la phase de jeu en équipe (T7), il arrive, à plusieurs reprises, que Morgane se déplace en direction des élèves qui lèvent la main pour obtenir de l'aide.

jette un œil rapide sur trois équipes et intervient auprès de quatre autres équipes ; plus longuement auprès de deux équipes seulement. Elle se dirige ensuite en direction du tableau afin de reproduire à la règle la figure géométrique sur laquelle les élèves travaillent. Morgane amorce ensuite un second tour de classe ; la figure 12 suivante représente ses déplacements et ses interventions.

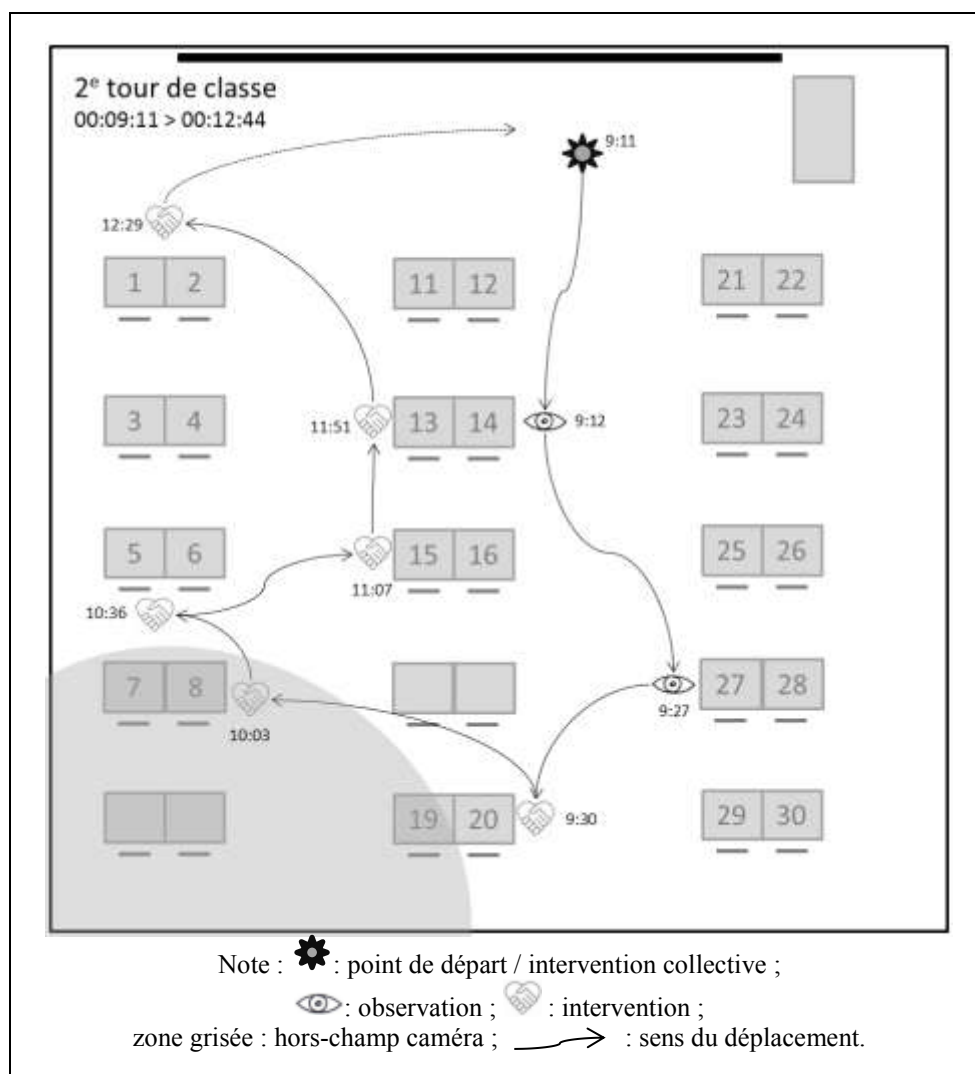


Figure 12. Deuxième tour de classe

Ce deuxième tour de classe dure 3 min 33 s et permet à Morgane d'intervenir auprès de six équipes, autres que celles auprès desquelles elle était intervenue précédemment. Ses

interventions durent en moyenne 31 secondes. Une fois revenue à l'avant du tableau, elle entame un troisième tour de classe dont la durée est quasiment identique au tour précédent ; la figure 13 suivante nous en offre un aperçu.

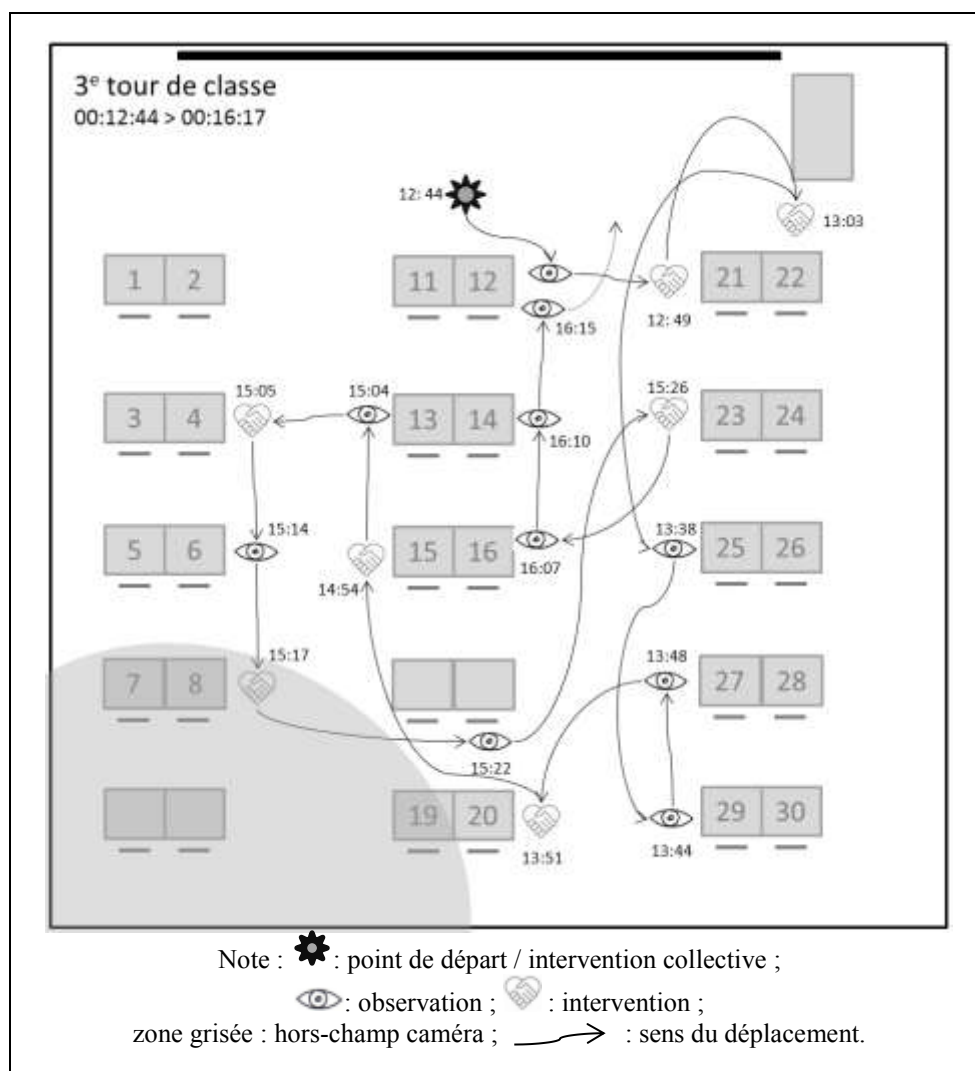


Figure 13. Troisième tour de classe

Au cours de ce troisième tour de classe, elle jette un œil rapide sur huit équipes (cinq secondes en moyenne) et intervient auprès de six équipes (28 secondes en moyenne). Nous remarquons qu'elle consacre une minute à la dyade 19-20 et un peu plus de 45 secondes avec l'élève assis à la table 22. À l'issue de ce stade, elle aura établi un contact

avec l'ensemble des équipes ; pour la deuxième fois, le plus souvent. Ce troisième tour prend fin au moment où Morgane rejoint l'avant-centre du tableau pour informer le groupe qu'il leur reste cinq minutes pour terminer. Elle entame alors un quatrième tour de classe. La figure 14 suivante illustre une nouvelle fois ses déplacements.

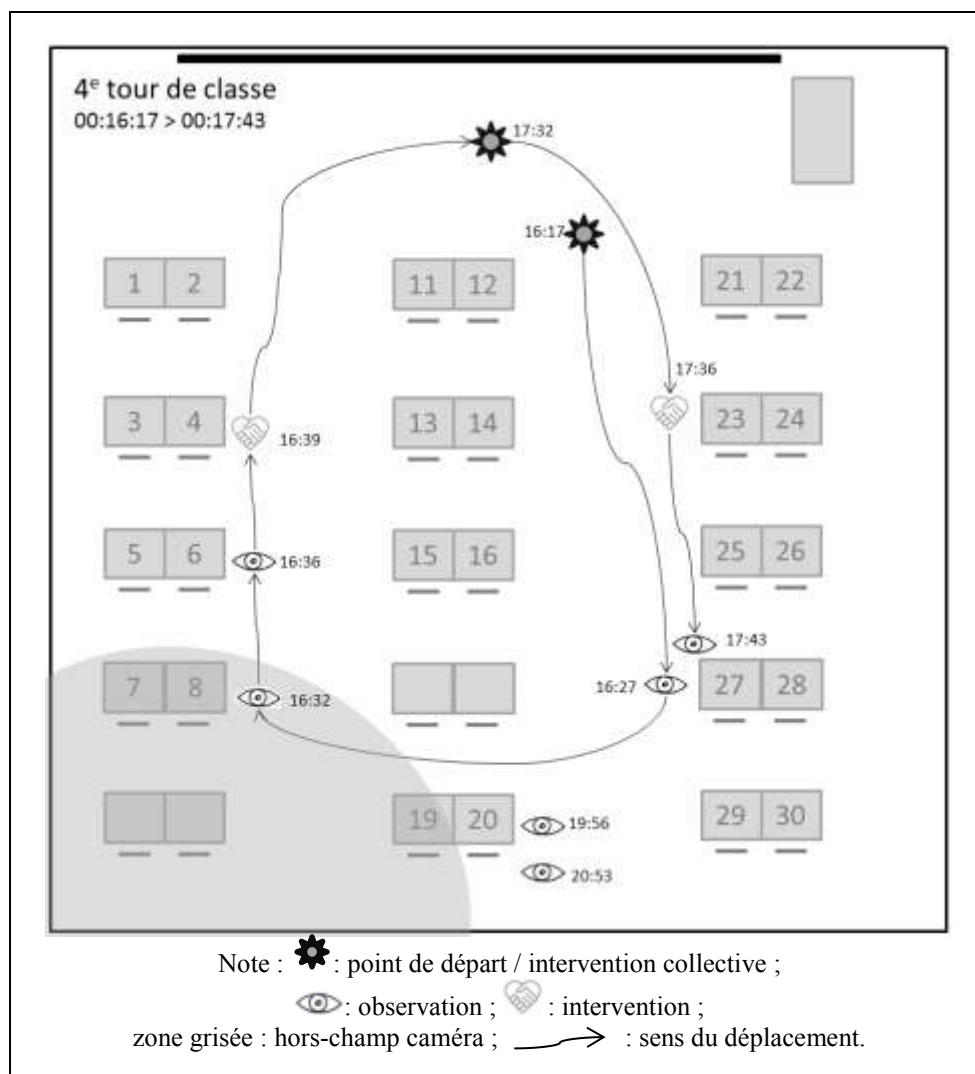


Figure 14. Quatrième tour de classe

Ce dernier tour de classe permet à Morgane d'apporter un soutien complémentaire à deux équipes : dyades 23-24 (52 secondes) et 3-4 (6 secondes). Après s'être rapprochée de la dyade 27-28, elle commence à ramasser les feuilles de recherche. Elle en profitera

également pour s'arrêter une dernière fois, à deux reprises, auprès de l'élève assis à la place 20.

2.6.2.2 Synthèse des modalités d'intervention

En superposant les quatre vues de tous les déplacements effectués par Morgane, nous obtenons la figure synthèse suivante.

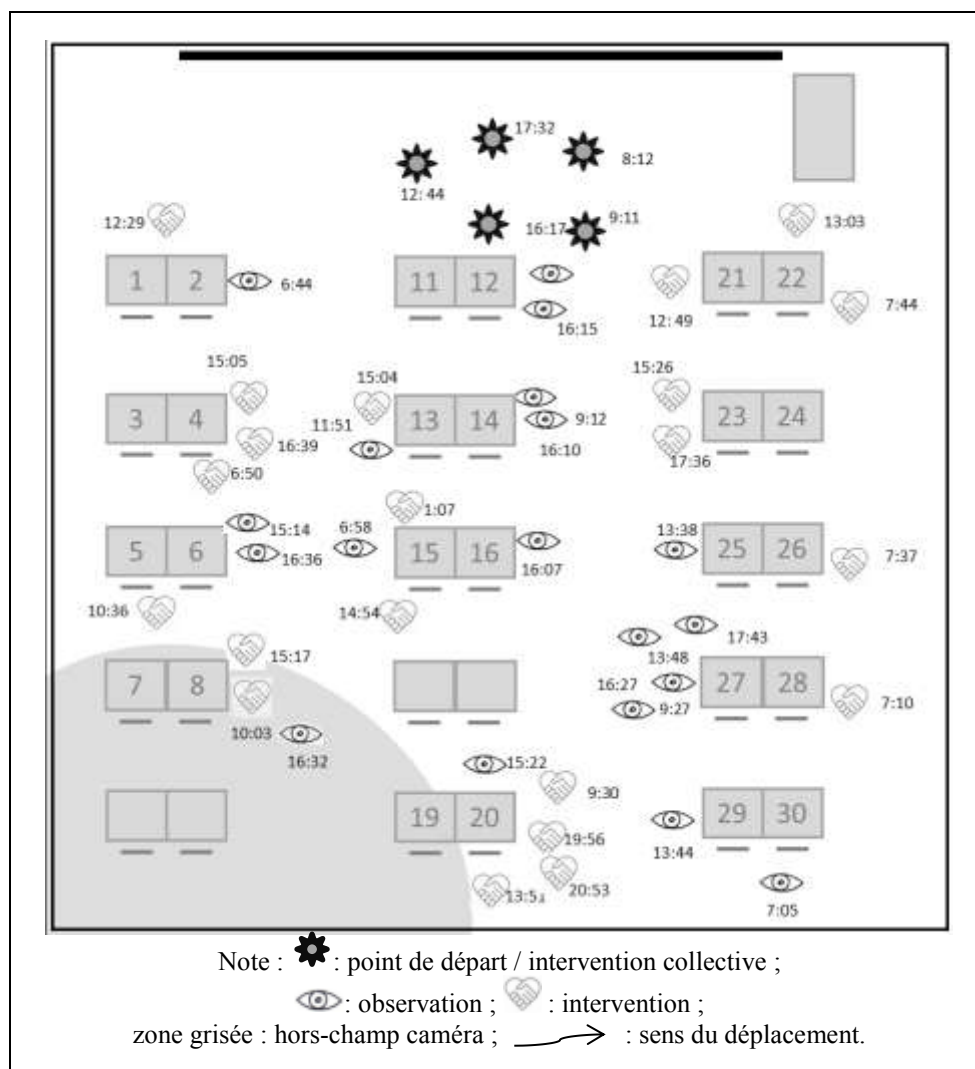


Figure 15. Synthèse des déplacements

Nous constatons ainsi sa présence auprès de toutes les équipes, sans exception. Elle consacre, en moyenne, 44 secondes à chaque équipe. Ses interventions sont différenciées. En effet, certaines dyades bénéficient d'un temps de présence plus important : 1 min 54 s pour la dyade 19-20 ; 1 min 12 s pour la dyade 21-22, par exemple, alors que d'autres, à l'inverse, n'auront pas bénéficié du soutien individualisé : ainsi, Morgane se contentera d'observer les équipes 29-30 et 11-12 pendant sept secondes chacune. Le tableau 24 ci-dessous synthétise toutes les données chiffrées de cette deuxième phase de travail.

Tableau 24
Temps d'observation et interventions (en min) auprès des dyades de travail

Tours	1		2		3		4		
Équipes	Obs	Int	Obs	Int	Obs	Int	Obs	Int	Totaux
1 et 2	00:05			00:14					00:19
3 et 4		00:07				00:08		00:52	01:07
5 et 6				00:30	00:03		00:03		00:36
7 et 8				00:32		00 :05	00:04		00:41
11 et 12					00:07				00:07
13 et 14			00:15	00:39	00:06				01:00
15 et 16	00:03			00:43	00:03	00:09			00:58
19 et 20				00:32	00:03	01:02	00:17		01:54
21 et 22		00:26				00:46			01:12
23 et 24						00:40		00:06	00:46
25 et 26		00:06			00:05				00:11
27 et 28		00:26	00:02		00:02		00:04		00:34
29 et 30	00:04				00:03				00:07
Totaux	00:12	01:05	00:17	03:10	00:32	02:50	00:28	00:58	09:32

Au total, nous avons comptabilisé 17 temps d'observation et 18 autres au cours desquels elle est intervenue. Le tableau 25 suivant présente les huit modalités d'intervention que nous avons répertoriées.

Tableau 25
Modalités d'intervention auprès des 13 équipes

Modalités d'intervention	1 obs	1 obs et 1 int	1 obs et 2 int	2 obs et 2 int	2 Obs et 1 int	3 obs et 1 int	3 int	2 int	2 obs
Nombre d'équipes concernées	1	2	1	2	2	1	1	2	1

Note : int : intervention ; obs : observation.

Nous constatons que cette enseignante module ses interventions en fonction des équipes. Pour tenter de comprendre les motifs de ses interventions, nous avons ajouté dans la figure 16 ci-dessous une lettre correspondant aux affiches produites par chaque équipe. Nous pouvons ainsi faire un lien entre le temps que Morgane a consacré à chaque équipe et les affiches exploitées au cours de la mise en commun.

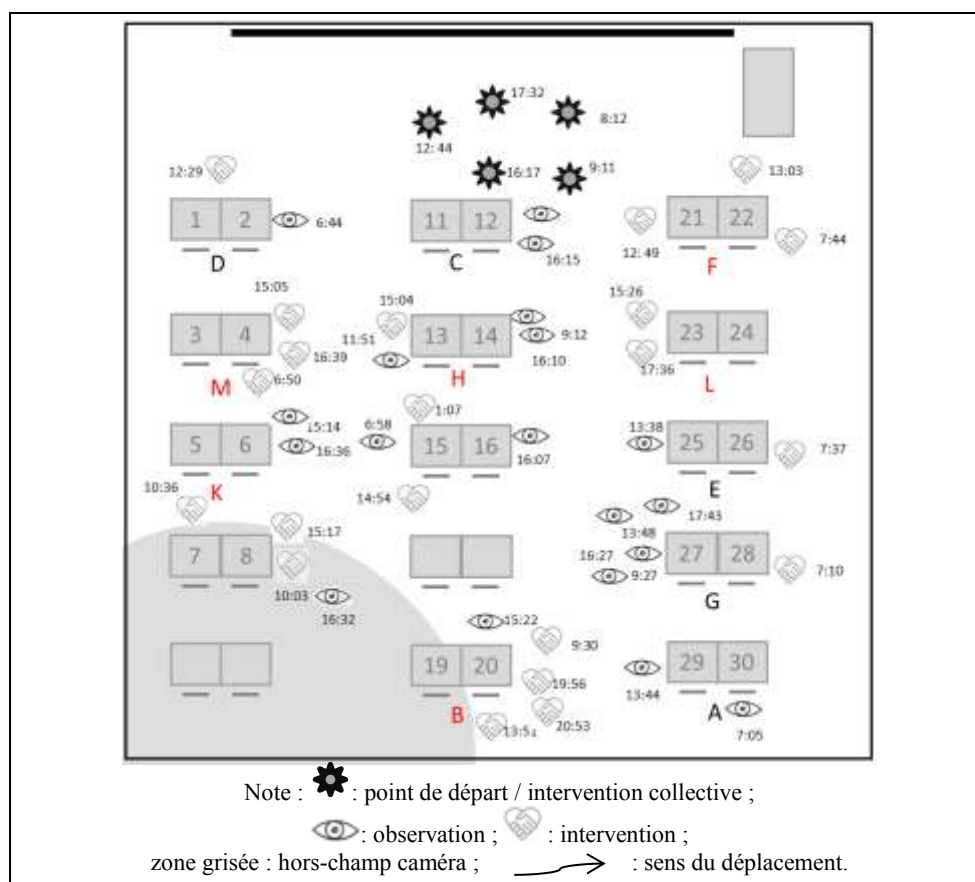


Figure 16. Placement géographique des affiches

Nous remarquons que les affiches exploitées lors de la mise en commun sont issues (en majorité) d'équipes auprès de qui Morgane a passé le plus de temps durant la phase de recherche. Rappelons que les procédures des équipes B, F et L étaient incomplètes et que les procédures des équipes H, K et M contenaient des erreurs de calcul ou de report d'un résultat partiel (pour l'équipe M uniquement). Nous devons ajouter que les équipes B et K n'avaient pas bien perçu les propriétés de la figure (figure complexe composée de deux rectangles).

2.6.2.3 Synthèse des gestes mobilisés au cours de la phase T2

Au cours de cette phase, Morgane consacre la très grande majorité de son temps au soutien apporté aux élèves. Afin de poursuivre la description des gestes professionnels mobilisés par Morgane nous devons, une nouvelle fois, recourir à notre grille d'analyse. La figure 17 (page suivante) présente les indicateurs identifiés au cours de cette phase.

Contrairement aux autres phases, les échanges qui se sont tenus entre l'enseignante et les élèves n'ont pas pu être enregistrés. Nous sommes donc dans l'impossibilité d'établir un compte-rendu détaillé des gestes langagiers. Nos observations s'orientent essentiellement en direction des indicateurs portant sur la corporéité de l'enseignante et les gestes éthiques. Le tableau inséré à l'annexe J nous permet d'amorcer une analyse plus fine de l'activité de cette enseignante au cours de cette phase.

Pendant ce temps de recherche en dyade, Morgane adopte deux postures spécifiques : l'observation et l'intervention. En effet, elle peut se contenter de jeter un œil furtif (trois secondes) sur une équipe au travail ou effectuer une observation prolongée (jusqu'à 17 secondes). Dans ce cas de figure, elle peut se placer en retrait de l'équipe ; elle n'intervient pas et garde le silence. Lorsqu'elle apporte un soutien individualisé, elle privilégie alors une proximité physique. Elle peut se placer près d'un élève (à l'arrière, sur le côté ou à l'avant de la table), légèrement voûtée, la main droite appuyée sur la table par exemple. Parfois, elle peut accorder plus de temps à certains élèves et se placer à hauteur

d'enfant : un genou à terre, l'avant-bras posé sur la table et le poing placé sous le menton par exemple tout en veillant à établir un contact visuel avec l'élève. En dehors des dyades 11-12 et 29-30, toutes les équipes ont bénéficié d'une intervention individualisée de la part de Morgane. Nous pouvons formuler l'hypothèse que les déplacements de Morgane sont motivés par les difficultés éprouvées par les équipes. Nous reviendrons sur ce point au moment de concrétiser notre troisième objectif spécifique.

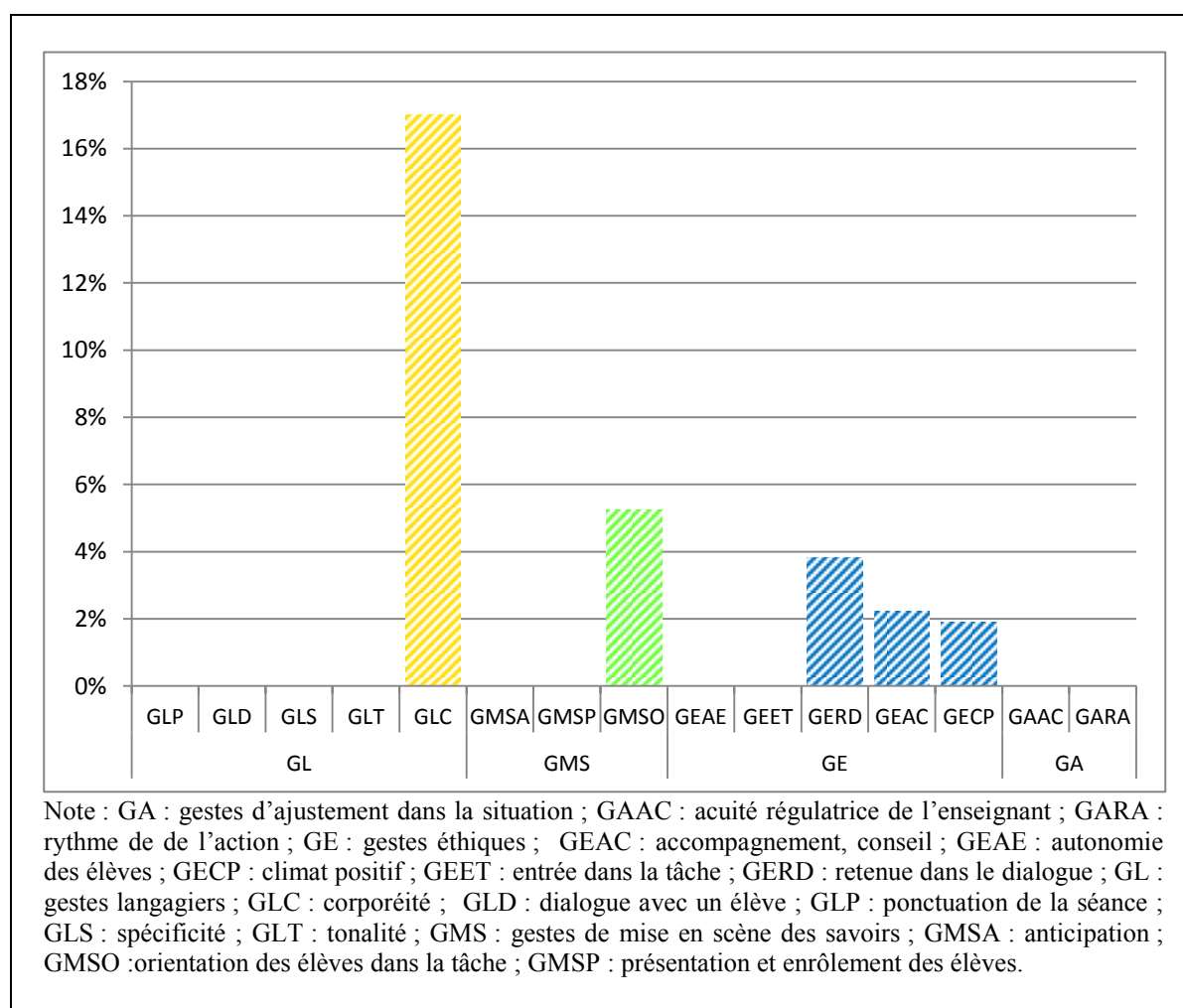


Figure 17. Gestes les plus significatifs mobilisés au cours de la phase T2

2.6.3 Description des gestes mobilisés au cours de la phase T4

Dans cette partie, nous nous intéressons à la phase de mise en commun : déroulement, retranscription d'un échange autour de la première affiche (K), synthèse des gestes compilés dans une figure et un tableau seront tour à tour présentés.

2.6.3.1 Découpage de la phase de mise en commun T4

Le temps de mise en commun est entièrement dédié à l'explicitation des procédures des équipes ayant éprouvé des difficultés, six au total. Le tableau suivant présente le déroulement de cette phase.

Tableau 26
Découpage de la mise en commun T4 (en minutes)

Temps	Affiche	Durée
00:23:18	Début T4	00:00:57
00:24:15	Affiche K	00:02:28
00:26:43	Affiche L	00:00:20
00:27:03	Affiche M	00:02:50
00:29:53	Affiche H	00:01:45
00:31:38	Affiche F	00:00:43
00:32:21	Affiche B	00:00:25
00:32:46	Fin T4	
	Total	00:09:28

Ce quatrième temps de la séance, qui a duré moins de dix minutes, débute par un aperçu global des affiches afin d'identifier les résultats similaires. Après qu'un élève ait repéré un résultat identique à celui obtenu par son équipe (330 m), Morgane désigne les autres affiches avec ce même résultat (GL, GMS) en se déplaçant le long du tableau (GL). À l'issue de cette première revue des productions, elle se positionne à droite du tableau (GL), immobile, face au groupe (GL), avant de formuler une remarque générale sur

l'ensemble des travaux : « Bon, après il y a des différences un petit peu sur les autres. Beaucoup sont autour de 300 ». À partir de ce moment, un dialogue s'engage avec chacune des équipes. Au cours de ces échanges, Morgane ne manque pas de solliciter le reste de la classe. À l'appui de notre grille d'analyse, nous allons décrire le premier dialogue qui s'est tenu autour de l'affiche K.

2.6.3.2 Dialogue conduit autour de l'affiche K

Tournée face au groupe (GL), à droite du tableau (GL), Morgane questionne une première équipe (affiche K) qui n'a pas trouvé la réponse attendue (GA) en leur demandant d'expliquer comment ils ont procédé (GL) afin de prendre en compte leur procédure (GA). Pendant que ce premier élève prend la parole : « Ben moi, j'ai... ben, j'ai additionné tout ce qui était déjà écrit », Morgane adopte une posture d'écoute (GL). Elle veille à établir un contact visuel (GE) tout en observant le silence (GE). En réponse à cette intervention, Morgane redit dans des termes assez proches (GL), ce que l'élève vient de formuler : « Tu as additionné tout ce qui était déjà écrit ; c'est-à-dire $45 + 100 + 65 + 40$. D'accord ». Par cette dernière interjection, elle reconnaît et renforce les propos de l'élève (GE). Elle se rapproche alors du tableau (GL) et désigne les différentes mesures avec son index (GL, GMS). L'élève continue d'exposer sa démarche et explique qu'il a trouvé 250 : « Après, j'ai vu que là où il y avait marqué 40, c'était le double de B et C » et poursuit : « Ben, euh, ben AB, c'est le double de BC » ; Postée toujours au même endroit (GL), Morgane reprend sa posture d'écoute (GL, GE) et redit une nouvelle fois dans des termes assez proches ce que l'élève vient de formuler (GL) : « AB c'est le double de BC » tout en l'invitant à développer sa réflexion (GL) : « Comment tu savais ça ? ». Elle s'approche du tableau (GL) et repasse le côté BC avec la pointe de son marqueur rouge (GL). L'élève poursuit et explique qu'il a mesuré le côté AB. Bien qu'elle n'ait pas autorisé aux élèves l'usage de cette procédure, Morgane développe une attitude tolérante (GE) et valide la proposition de l'élève (GA) tout en formulant quelques observations (GL) : « Alors, c'est vrai que j'avais dit qui... de ne pas mesurer, pourtant, vous ne pouviez pas vous empêcher de mesurer. Alors, ça, effectivement ça pouvait fonctionner » répond-elle, tournée vers le groupe, la

main droite appuyée au tableau et la main gauche posée sur la hanche. Une main sur la hanche, Morgane incite alors l'élève à poursuivre l'explication de sa démarche (GL) : « Donc ici, tu as vu que ça faisait combien de centimètres ? ». Elle accompagne ses propos en déplaçant la pointe du marqueur qu'elle tient en main, du point A vers le point B, comme pour désigner la distance qui sépare ces deux points sur la figure représentée au tableau (GL, GMS). L'élève répond : « Trois centimètres » et, une nouvelle fois, Morgane redit dans des termes assez proches, ce que l'élève vient d'expliquer (GL). Il poursuit : « Je sais que BC, c'est un centimètre virgule cinq ». Pendant qu'elle l'écoute silencieusement (GL, GE), Morgane désigne BC avec la pointe de son marqueur (GMS) tout en maintenant un contact visuel avec cet élève (GE). En réponse à cette intervention, Morgane interprète la procédure de cet élève et formule quelques observations (GL) : « Donc, tu as vu que c'était la moitié de ça. Donc, tu en as déduit que, ici, c'était la moitié de cette mesure-là et que ça faisait donc... ». Dans le prolongement de ses propos, Morgane désigne avec son marqueur les côtés de la figure (GMS, GL). L'élève répond : « 20 ». Morgane répète la réponse de l'élève (GL) et écrit le résultat sur la figure représentée au tableau (GL, GMS).

Morgane se tourne alors vers la classe afin de poser une question (GL) : « Il y en a d'autres qui ont fait comme ça ? Qui a fait comme ça aussi ? ». Pendant que plusieurs élèves lèvent la main, Morgane continue et valide la proposition de cet élève (GA) tout en formulant quelques observations (GL) : « Alors, ça ce n'était possible que parce que les proportions étaient respectées, d'accord ? Euh... ». Placée au centre du tableau (GL), elle représente la longueur des côtés en faisant un écart avec les mains (GL, GMS). Un élève prend alors la parole spontanément pour poser une question : « Et si on fait à main levée ? ». Morgane s'ouvre à cette proposition (GA) et lui répond tout en suivant le côté CD de la figure avec le bout de son marqueur (GL, GMS) : « Oui, si ça avait été... si ça avait été fait à main levée, les proportions n'étaient pas respectées là, du coup, vous auriez eu du mal à vous en sortir avec ça. Mais c'est vrai que sinon c'était une idée intéressante [...] » (GL). Elle reprend alors le dialogue avec l'équipe qui exposait sa procédure et l'invite à poursuivre l'explicitation de ses procédures (GL) : « Par contre, du coup, pour trouver celle-ci ? ». Elle suit avec le bout de son marqueur la longueur des côtés

BC et CD de la figure (GL, GMS). « Comment tu as fait, parce que certains ont trouvé celle-là, mais ils étaient embêtés après pour celle-ci. Comment vous avez fait ? ». Elle recule d'un pas (GL), se replace à droite du tableau (GL) face au groupe, tout en rétablissant le contact visuel avec cet élève. « Euh... j'ai pris, euh, m'enfin, j'ai vu que CD c'était un peu pareil que FE » répond-il. Morgane s'approche du tableau et suit avec l'extrémité de son marqueur la longueur du côté CD de la figure. Elle s'ouvre à cette proposition (GA) et répond en interprétant les propos de cet élève (GL) : « Tu as vu que CD, c'était un peu pareil que... ». L'élève continue et explique qu'il pensait que FE était à peu près la moitié de CD. Face à cette réponse, tout en regardant l'élève (GE), l'enseignante fait une grimace. Avec la pointe de son marqueur, elle s'arrête sur l'angle E de la figure (GL, GMS). Elle adopte une posture d'écoute, garde le silence (GL, GE) et se pince les lèvres avant de s'adresser à l'ensemble du groupe (GL, GA) : « Est-ce que vous êtes d'accord avec lui ? Moi, en plus je n'ai pas respecté totalement l'échelle ». Les doigts écartés, les paumes tournées vers les élèves, elle effectue un balayage des deux mains (GL), comme pour exprimer une hésitation, et poursuit (GL, GA) : « Est-ce que ça, sur votre schéma à vous, c'est la moitié de ça ? », tout en désignant CD et EF avec la pointe de son marqueur (GL, GMS). Par cette question, Morgane encourage une nouvelle fois l'élève à argumenter son point de vue (GL) afin de recueillir son approbation (GL). Plusieurs élèves répondent : « Non ! » en chœur. Morgane poursuit l'interprétation de cette procédure (GL) tout en émettant quelques commentaires : « Non. Alors, peut-être que c'est à peu près la moitié, mais on ne peut pas se contenter d'un à-peu-près. Du coup, ce que tu as fait, je suppose, tu as divisé 100 par deux, et ici tu as mis 50 ». Elle souhaite ainsi obtenir l'approbation de cette équipe (GL). L'élève répond par l'affirmative. Morgane conclut ce travail d'explicitation autour de cette première affiche en validant leur procédure : « D'accord. Donc, tu arrives à 320. Bon. Je comprends votre résultat ».

Cette retranscription donne un aperçu de la teneur des échanges qui se sont tenus au cours de cette phase. Ces dialogues successifs permettent de mettre au jour les difficultés éprouvées par les différentes équipes et de comprendre la logique des erreurs identifiées sur les affiches. Pour autant, nous ne sommes pas en mesure de savoir ce qui s'opère du côté

des élèves sur le plan cognitif. Nous aurons certainement l'occasion de revenir sur ce point lors de la discussion de nos résultats. En attendant, comme au cours des phases précédemment décrites, nous allons procéder à la synthèse des gestes mobilisés par cette enseignante pour aider les élèves à surmonter les difficultés qu'ils ont pu éprouver pour résoudre ce problème.

2.6.3.3 Synthèse des gestes mobilisés au cours de la phase T4

Le graphique ci-dessous nous donne un aperçu des indicateurs les plus fortement mobilisés par Morgane durant cette phase ; vingt-six indicateurs ont pu être ainsi identifiés.

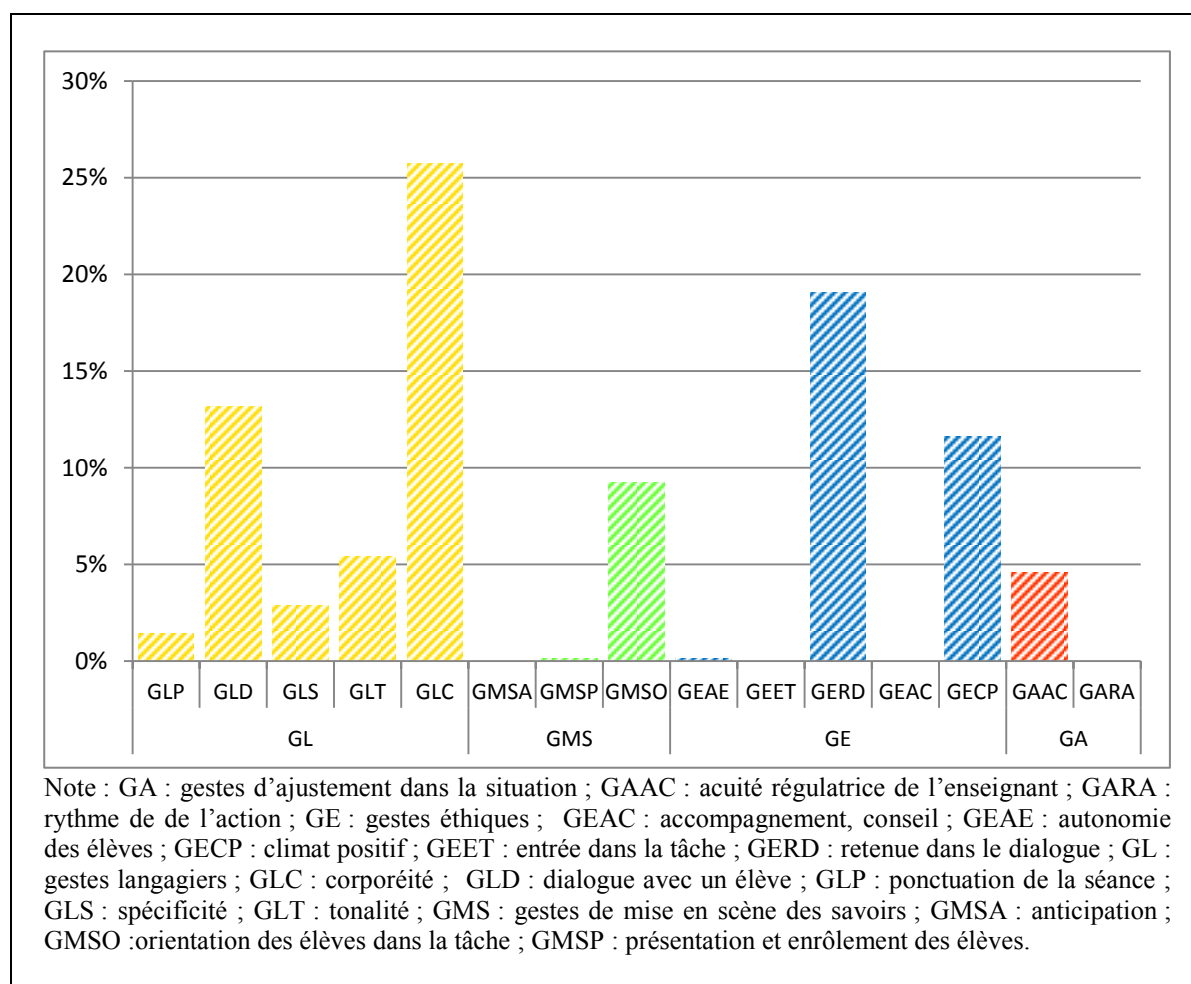


Figure 18. Gestes les plus significatifs mobilisés au cours de la phase T4

Cette présentation chiffrée nous conduit à établir une synthèse plus parlante des gestes mobilisés au cours de cette phase de travail. À cet effet, nous avons répertorié dans un nouveau tableau inséré à l'annexe K les indicateurs les plus représentatifs identifiés au cours de la phase de mise en commun.

Morgane conduit cette mise en commun en se déplaçant d'affiche en affiche. Les échanges entre l'enseignante et les groupes concernés se concentrent exclusivement sur l'analyse des difficultés et des erreurs éprouvées par chaque équipe. Par son regard, son écoute et sa parole bienveillants, par ses questions, elle incite les différents groupes à expliciter leur démarche afin d'élucider la manière dont ils ont procédé pour résoudre ce problème. Régulièrement, elle interprète les procédures des élèves à l'appui des explications apportées par chacun des groupes. Souvent, elle redit dans des termes assez proches ce qu'un élève vient d'exprimer. Soucieuse de prendre en compte les procédures de chaque groupe, elle n'hésite pas à faire part de ses observations et à formuler des hypothèses avant d'obtenir l'approbation de l'élève ou de valider une procédure. Ses propos s'accompagnent souvent d'une gestuelle spécifique en direction des affiches et de la figure reproduite au tableau. Les gestes d'ajustement sont majeurs au cours de cette phase. De fait, l'acuité régulatrice de cette enseignante est significative dans la mesure où cette mise en commun est conduite à partir des seules productions des élèves.

Nous remarquons également le poids des gestes éthiques au cours de cette phase de mise en commun. Morgane développe une attitude tolérante et de retenue dans le dialogue. Pendant que les élèves s'expriment, cette enseignante adopte systématiquement une posture d'écoute, par son silence, par les contacts visuels qu'elle maintient avec l'élève qui prend la parole. Nous remarquons également qu'elle se place alors souvent au même endroit : devant le groupe, immobile, à droite du tableau. Il lui arrive parfois de recourir à une voix plus chaleureuse, de sourire ou de faire quelques mimiques.

Le climat de disponibilité et de concentration est maintenu continuellement au cours de cette phase. Les élèves s'expriment avec aisance et confiance. Même si les échanges se

tiennent à chaque fois entre un élève et l'enseignante, il arrive que Morgane pose une question à l'ensemble du groupe afin de les faire réagir.

2.6.4 Description des gestes mobilisés au cours de la phase T5

Nous nous intéressons ici à la première phase d'institutionnalisation de la séance. Nous procéderons de la même manière que les sections précédemment exposées : description de l'intervention de Morgane, synthèse des gestes à partir de nos données compilées dans une figure et un tableau.

2.6.4.1 Description de l'intervention de Morgane

Au cours de ce bref temps d'institutionnalisation (GMS), qui n'a duré que deux minutes, Morgane poursuit l'objectif d'identifier, puis de clarifier le concept à l'étude (GL) en menant un dialogue collectif. Face au groupe, placée à l'avant du tableau (GL), Morgane amorce cette ultime phase en énonçant la réponse attendue à la situation-problème précédemment exposée : « Donc effectivement, la... la bonne réponse c'était 330 mètres ». Afin d'appuyer ses propos, elle désigne le contour de la figure reproduite au tableau avec la pointe de son marqueur (GL, GMS). Elle survole ensuite rapidement les côtés AF et DF et ajoute (GL, GMS) : « Donc il fallait effectivement additionner les mesures et donc retrouver par déduction à partir des mesures déjà existantes les deux qui vous manquaient ». À la suite de cette brève conclusion, elle s'adresse à l'ensemble du groupe et pose une question ouverte (GL) visant à favoriser les participations spontanées (GE) : « Comment ça s'appelle ce que vous avez calculé là ? ». Tout en parlant, elle effectue un mouvement circulaire avec la pointe de son marqueur autour de la figure reproduite au tableau (GL, GMS). Avant de donner la parole à un des élèves qui lève la main, elle formule sa question différemment (GL) : « Le tour de ce champ-là, comment ça s'appelle ? ». Le regard de Morgane s'arrête sur une élève (GE). Elle prononce son prénom en signe d'autorisation de prise de parole. Immobile (GL), face au groupe, à droite du tableau (GL), veillant à établir un contact visuel (GE) avec cette élève qui lui répond : « Le périmètre ».

Elle acquiesce alors d'un mouvement de tête et redit dans des termes assez proches ce qu'elle vient d'entendre (GL) : « Ça s'appelle le périmètre ». Le concept ayant été identifié, elle poursuit son dialogue collectif dans le but de clarifier le concept étudié (GL) : « Donc, les CM2, est-ce que vous pourriez donner une définition du périmètre ? ». Plusieurs élèves lèvent la main. Elle reformule sa question : « Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que c'est le périmètre ? ». Son regard se dirige dans plusieurs directions avant de s'arrêter (GE), une nouvelle fois, sur l'élève précédemment interrogée. Cette dernière lui répond : « Bah, c'est le tour ». D'une voix chaleureuse (GE), Morgane, répète la réponse (GL) : « C'est le tour, oui », et poursuit en posant une question supplémentaire pour que l'élève développe sa réflexion (GL) : « Le tour de quoi ? ». L'élève lui répond : « Du champ ». Morgane repose sa question : « Alors, ça peut être le tour de quoi encore, le périmètre ? ». Morgane accorde la parole à plusieurs élèves qui lèvent la main, mais les élèves semblent accrochés à la dimension concrète de la situation. À les entendre, le périmètre s'apparente au tour d'une maison, d'une tour ou encore d'un terrain. Toujours placée au même endroit (GL), Morgane poursuit et formule une question supplémentaire afin d'amener les élèves sur un plan géométrique : « Et en géométrie alors ? Ça peut être quoi ? ». Respectueuse, souriante, chaleureuse, silencieuse (GE) à l'écoute (GL), et adoptant une attitude tolérante (GE), Morgane donne la parole à plusieurs élèves levant la main. Cette fois-ci, les réponses apportées concernent plusieurs figures géométriques : triangle, rectangle et cercle. Morgane semble attendre une définition générale et pose une ultime question au groupe (GL) : « Donc, si on donnait un mot général, le périmètre, ça peut être le tour de... ? ». Un élève répond finalement : « d'un polygone ». Satisfaite, Morgane acquiesce d'un mouvement de tête : « D'un polygone, tout à fait ». Elle complète cette réponse en apportant une nuance complémentaire : « Alors, mais pas seulement d'un polygone parce que dans ce qu'on a cité là ». Dans le prolongement de ses propos, elle dessine un cercle dans l'espace avec la pointe de son marqueur (GL) et ajoute : « il y a quelque chose qui n'est pas un polygone ». Un élève prend spontanément la parole et répond : « le cercle ». Tout en dessinant dans l'espace une figure avec les mains (GL), Morgane achève ce temps d'institutionnalisation par la formulation d'une définition générale du périmètre (GL) : « Le cercle. Donc, ça peut être le périmètre d'un polygone, mais aussi le périmètre d'un cercle ».

2.6.4.2 Synthèse des gestes mobilisés au cours de la phase T5

La figure 19 suivante nous donne une vue d'ensemble des indicateurs les plus représentatifs mobilisés par Morgane au cours de cette phase.

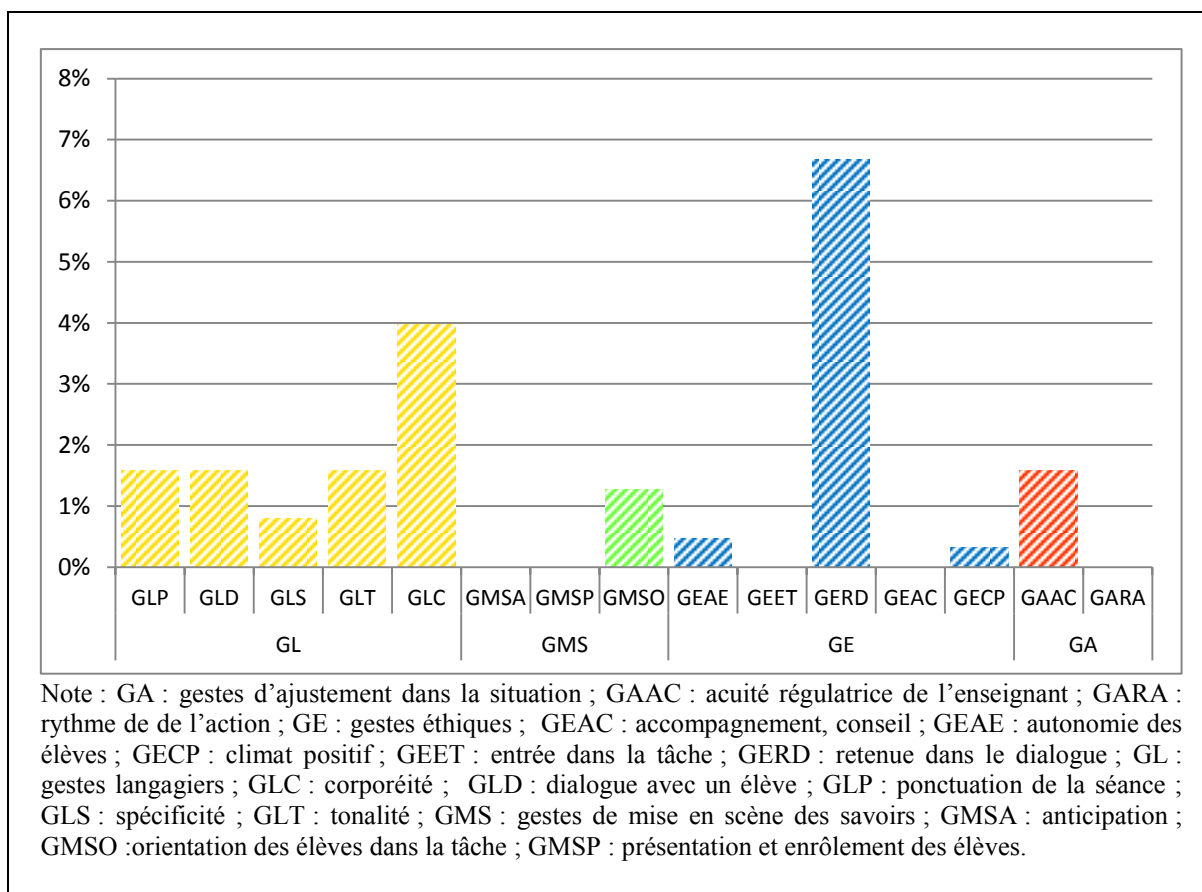


Figure 19. Gestes les plus significatifs mobilisés au cours de la phase T5

Le tableau inséré à l'annexe L, décrit dans son grain le plus fin, les 21 indicateurs repérés en cette cinquième et dernière phase conduite autour de la situation-problème initiale.

Comme nous l'avons déjà mentionné, Morgane conduit ce bref temps d'institutionnalisation autour d'un dialogue collectif. Postée à l'avant-droit du tableau, elle invite les élèves à prendre la parole afin d'identifier et de caractériser le concept à l'étude à

partir de quelques questions posées au groupe. Sa posture est assez semblable à celle que nous avons déjà pu observer au cours de la phase de mise en commun : écoute, silence, contacts visuels, tolérance, voix chaleureuse, sourires, ouverture aux propositions des élèves et respect de leurs réponses sont privilégiés.

2.6.5 Description des gestes mobilisés au cours de la phase T11

Rappelons qu'à l'issue des cinq premières phases de la séance (que nous venons d'explorer), Morgane a proposé à ses élèves une seconde activité-pilier. Ils étaient amenés à calculer le périmètre de figures planes à partir d'une situation de jeu en équipe. Comme nous l'avons déjà mentionné plus haut, nous n'exploiterons pas cette deuxième partie de séance. Toutefois, il nous a semblé pertinent de nous pencher sur la toute dernière phase qui fait directement suite à l'activité de jeu. Elle porte sur une tâche d'entraînement-évaluation. Ce temps d'entraînement individuel sur ardoise permet à l'enseignante d'évaluer rapidement l'intégration de la notion abordée. À l'instar des précédentes sections, nous présentons une description détaillée de l'intervention de Morgane et proposons une synthèse des gestes mobilisés au cours de cette phase.

2.6.5.1 Description de l'intervention de Morgane

Cette dernière phase (T11), qui dure un peu moins de huit minutes, est précédée d'un second temps d'institutionnalisation (T10). Présentons-le brièvement. Celui-ci se construit autour d'un dialogue collectif. À partir de quelques questions posées au groupe, Morgane définit le concept de périmètre amorcé au cours de la première phase d'institutionnalisation (T5) en stabilisant les différentes formules de calcul de périmètre de quelques figures planes usuelles : figure quelconque, carré, rectangle, triangle équilatéral et hexagone régulier. La dernière phase (T11) peut alors débiter. Celle-ci s'articule autour de trois problèmes dont les énoncés sont formulés oralement par l'enseignante. Ainsi, les élèves disposent de quelques minutes pour répondre sur leur ardoise à la question posée, à la suite desquelles Morgane émet quelques commentaires et engage différents dialogues

avec des élèves ayant éprouvé des difficultés. Dans le tableau 27 qui suit, nous synthétisons différentes données relatives aux trois problèmes présentés : durée, énoncé du problème, erreurs relevées, et interventions de l'enseignante.

Tableau 27
Découpage de la phase d'entraînement-évaluation T11

Problèmes	Durée (en min)	Énoncé des problèmes	Erreurs relevées par l'enseignante	Interventions de l'enseignante
1	02:10	Carré de 9 cm de côté	L'enseignante relève : - L'absence d'unité sur une ardoise - Une erreur de tables de multiplication sur une autre ardoise	Un dialogue avec Guirec (qui semble bloqué).
2	01:32	Carré de 3 cm de côté	L'enseignante relève : - L'absence d'unité sur trois ardoises	
3	03:09	Rectangle dont la longueur est égale à 5 cm et la largeur 3 cm	L'enseignante relève : - L'absence d'unité sur deux ardoises - Une erreur d'unité sur une ardoise - Une erreur de calcul (absence de procédure)	L'enseignante rappelle qu'il est possible de dessiner la figure si besoin. Un dialogue avec Maiwenn (qui semble bloquée). Une demande d'approbation auprès de Soazig.

Dans le continuum de la phase d'institutionnalisation (T10), Morgane invite promptement les élèves à prendre leur ardoise. Elle efface les formules de calcul qu'elle avait précédemment écrites au tableau et note (GL) les données d'un premier problème. D'une voix calme, claire et assurée (GL), Morgane en présente l'énoncé (GL) : « Alors, on va voir si vous avez compris. J'ai un carré de neuf centimètres de côté ». À peine a-t-elle terminé, qu'un premier élève brandit son ardoise. D'un mouvement de mains (GL), elle lui demande d'attendre et poursuit (GL) : « Alors, écrivez-moi son périmètre sur l'ardoise ». Dos au tableau, immobile, elle attend silencieusement (GE, GL) et redit, lentement, d'une voix plus douce, une partie de l'énoncé du problème (GL) : « J'ai un carré qui fait neuf

centimètres de côté ». Un second élève tente de lever son ardoise, mais Morgane l'invite à attendre en lui faisant un signe des deux mains (GL) : « Attendez un peu avant de montrer. Laissez le temps à certains de... ». Une autre élève pose une question²¹ à Morgane. L'enseignante pose son index sur les lèvres (GL) comme pour l'inviter au silence et lui répond d'une voix chuchotée (GL) qu'ils verront ça « tout à l'heure ». Malgré ces quelques tentatives d'accélération du cours des événements, Morgane attend, imperturbablement, un marqueur rouge tenu dans la main droite (GL). Ainsi, tout en observant les élèves au travail (GE) et en reconnaissant les difficultés que certains d'entre eux pourraient éprouver (GE), elle concourt à maintenir un climat de concentration nécessaire (GMS) pour que les derniers achèvent leurs calculs. Ce temps de recherche individuel prend fin au moment où Morganerompt le silence en invitant les élèves à lever leur ardoise : « Montrez ! ». En restant à l'avant de la classe (GL), quelques regards furtifs posés en direction des ardoises que les élèves tendent au-dessus de leur tête (GMS) suffisent à Morgane pour émettre quelques commentaires et relever d'éventuelles erreurs (GL) : « Alors, n'oubliez pas l'unité ! Il y a une unité à écrire. Il y a un problème de tables Sylvie ! ». Elle se déplace à l'avant de la classe (GL) pour vérifier d'autres ardoises (GMS) tout en donnant son approbation aux différentes réponses qu'elle observe (GL) : « D'accord ! ». D'une voix rassurante (GL, GE), elle interrompt la revue des ardoises en interrogeant un élève (GL) situé à l'avant de la classe²² qui semble bloqué (GE). Immobile (GL), face à lui (GE, GL) le marqueur entre les mains (GL), elle l'invite à expliciter sa procédure (GL) tout en adoptant une posture réconfortante et bienveillante (GE) : « Qu'est-ce qui t'embête ? Comment on fait pour trouver le périmètre du carré ? ». Pendant que l'élève répond brièvement²³, Morgane adopte une posture d'écoute (GL), veille à établir un contact visuel, et garde le silence (GE). D'une voix chaleureuse et calme (GE, GL), elle encourage et

²¹ Inaudible

²² Morgane aura déjà consacré un temps conséquent auprès de cet élève au cours de la situation-problème de recherche initiale (T2). En outre, durant cette phase d'entraînement-évaluation, nous remarquons que Morgane l'observe longuement. Pour le premier problème, elle attend qu'il termine avant de demander au groupe de lever les ardoises. Pour le deuxième, elle l'observe longuement à distance. Enfin, pour le troisième, elle revient vers lui en se plaçant devant lui, les mains appuyées sur la table, et semble le guider.

²³ Inaudible.

renforce les propos de l'élève (GE, GL) en lui répondant qu'on peut effectivement dessiner si ça aide. Ne se satisfaisant pas entièrement de cette réponse, elle l'invite à poursuivre (GL) : « Et après, comment on fait alors... pour trouver son périmètre ? ». L'élève reste silencieux face à cette question et Morgane n'attend pas sa réponse plus longtemps. Tout en se rapprochant du tableau (GL), elle poursuit d'une voix plus forte (GL), comme pour inviter le groupe à prendre le relais afin de soutenir la réflexion de cet élève éprouvant quelques difficultés (GE, GL) : « J'ai effacé. Tout à l'heure, on a dit qu'on calculait comment le périmètre du carré ? Est-ce que quelqu'un peut lui rappeler ? ». Plusieurs élèves lèvent la main. Morgane autorise un élève à prendre la parole (GE, GL), et ce dernier de lui répondre : « On fait fois quatre ». Tout en poursuivant d'écrire l'égalité au tableau (GL), elle se tourne légèrement vers Guirec, sans se déplacer (GE, GL), et lui explique d'une voix chaleureuse (GE, GL), une main tendue dans sa direction (GL) : « Alors on fait, neuf : c'est le côté. Comme il a quatre côtés égaux, Guirec, neuf fois quatre : 36 ». Un dernier regard en direction de Guirec, ponctué d'un « D'accord ? » permet à Morgane de passer sans transition au deuxième problème. Ensuite, nous remarquerons qu'elle répète le même scénario pour les deux autres problèmes. En dehors de quelques commentaires portant sur des erreurs qu'elle relève sur différentes ardoises (unité manquante ou erronée), Morgane ne mène pas de dialogue explicatif autour d'une difficulté ciblée pour ce deuxième problème. En revanche, pour le dernier, elle relève (GMS, GL) une nouvelle fois quelques erreurs en ce qui a trait à l'unité : « N'oublie pas l'unité Gaël ! Là-bas aussi ! "P" : ce n'est pas l'unité ! L'unité, c'est le centimètre » et un résultat erroné : « Alors là, il doit y avoir une erreur de calcul Soazig, puisque je n'ai pas... je n'ai que le résultat, donc je ne peux pas savoir... », avant d'engager un dialogue singulier (GL) avec une élève qui semble l'interpeller (GE, GL) : « Alors Maiwenn, c'est difficile Maiwenn ? ». Face au mutisme de cette élève, Morgane lui pose une série de questions auxquelles cette élève répond laconiquement. Par ce dialogue très rythmé, et particulièrement étayé, Morgane tente de lui montrer, pas à pas, la marche à suivre pour résoudre ce type de problème.

M. – Alors, comment on va faire, Maiwenn, pour calculer ? Qu'est-ce que je vais avoir comme mesure ici Maiwenn ? *(Tournée vers l'élève, attend quelques secondes en silence, la pointe du marqueur collée et*

immobile au tableau, s'apprêtant à écrire la réponse de l'élève.)
 Quelle est la mesure de ce côté ? *(Toujours tournée vers l'élève, attend en silence quelques secondes.)* Regarde avec les données ici. *(Se déplace d'un pas. Désigne les données du problème écrites sur la partie gauche du tableau avec l'index de la main gauche. La pointe du marqueur reste appuyée au tableau. Toujours tournée vers l'élève, elle attend quelques secondes en silence, immobile, mais l'élève ne répond toujours pas.)* Le grand côté, combien il mesure ?

- G. – Cinq.
 M. – Cinq. Donc, ici ça fait cinq, et là ? *(Écrit "cinq" au tableau. Désigne une longueur du rectangle dessiné au tableau avec le marqueur.)*
 G. – Cinq.
 M. – Cinq aussi. Et ici ? *(Écrit "cinq" au tableau. Désigne une largeur du rectangle dessiné au tableau avec le marqueur.)*
 G. – Trois
 M. – Trois, et là ? *(Écrit 3 au tableau. Montre l'autre largeur du rectangle dessiné au tableau.)*
 G. – Trois
 M. – Alors, si tu additionnes tout ça, combien ça fait ? *(Se tourne vers l'élève, attend quelques secondes en silence, les mains sur les hanches.)*
 G. – Seize.
 M. – Est-ce que ça va ? Donc, on a dit : deux fois la longueur, ça veut dire qu'on va prendre deux longueurs comme ça. Deux fois cinq, ça fait... ? *(Désigne les côtés du rectangle avec les doigts – repasse dessus – les doigts restent collés au tableau, s'adresse à l'élève en tournant la tête dans sa direction. Immobile, elle attend la réponse de l'élève.)*
 G. – Dix.
 M. – Tu l'as fait dans ta tête. Et après, on prend deux fois la largeur : deux fois trois, ça fait... ? *(Désigne une nouvelle fois les côtés du rectangle avec les doigts – repasse dessus plusieurs fois – les doigts restent collés au tableau. S'adresse à l'élève en tournant la tête dans sa direction. Immobile, elle attend la réponse de l'élève.)*
 G. – Six.
 M. – Six. Dix plus six : seize. Soazig *(s'adressant à une autre élève au sujet d'une erreur de calcul)*, comment tu avais trouvé quinze ? C'était une erreur de calcul ? *(Voix rassurante.)*
 L. – Oui.
 M. – Oui ? Bon. On reviendra là-dessus, hein, de toute façon. *(Voix rassurante, apaisante. Se replace à l'avant-centre du tableau.)*

Durant ce dialogue, mené avec une certaine opiniâtreté, les questions fusent. Patiente à l'extrême, Morgane engage une ultime tentative pour guider cette élève timorée.

En effet, cette dernière semble être bloquée et ne pas avoir intégré la procédure de calcul du périmètre d'une figure plane usuelle malgré les différentes activités qui ont eu lieu en ce sens au cours de cette séance. Contrairement aux échanges précédents, nous remarquons que Morgane ne fait pas appel au groupe pour venir en aide à Maiwenn. En dernier lieu, elle interpelle une autre élève (Soazig) dont elle avait souligné l'erreur de calcul et l'absence de procédure lors de la revue des ardoises. Une question lui suffit pour s'assurer qu'il s'agissait bien d'une simple erreur de calcul ; l'élève lui répond d'ailleurs par l'affirmative.

2.6.5.2 Synthèse des gestes mobilisés au cours de la phase T11

La figure 20 (page suivante) nous donne une vue d'ensemble des indicateurs les plus représentatifs mobilisés par Morgane au cours de cette dernière phase.

Un dernier tableau inséré à l'annexe M décrit plus finement les indicateurs identifiés en cette onzième et dernière phase de la séance.

Nous remarquons que les indicateurs repérés ici sont assez semblables à ceux que nous avons déjà pu observer au cours de la phase de mise en commun T4 (importante mobilisation des gestes langagiers lors des dialogues singuliers qu'elle engage avec plusieurs élèves aux côtés des gestes éthiques). Il n'y a rien d'étonnant à cela, puisque Morgane adopte une posture assez similaire au cours de ces deux phases : un agir professionnel entièrement mobilisé en direction des difficultés que certains élèves ont pu éprouver. Ainsi, Morgane intervient avec beaucoup d'acuité, dans la simultanéité des événements, au fur et à mesure que les difficultés émergent afin de régler ce qui fait encore obstacle à la compréhension de certains élèves.

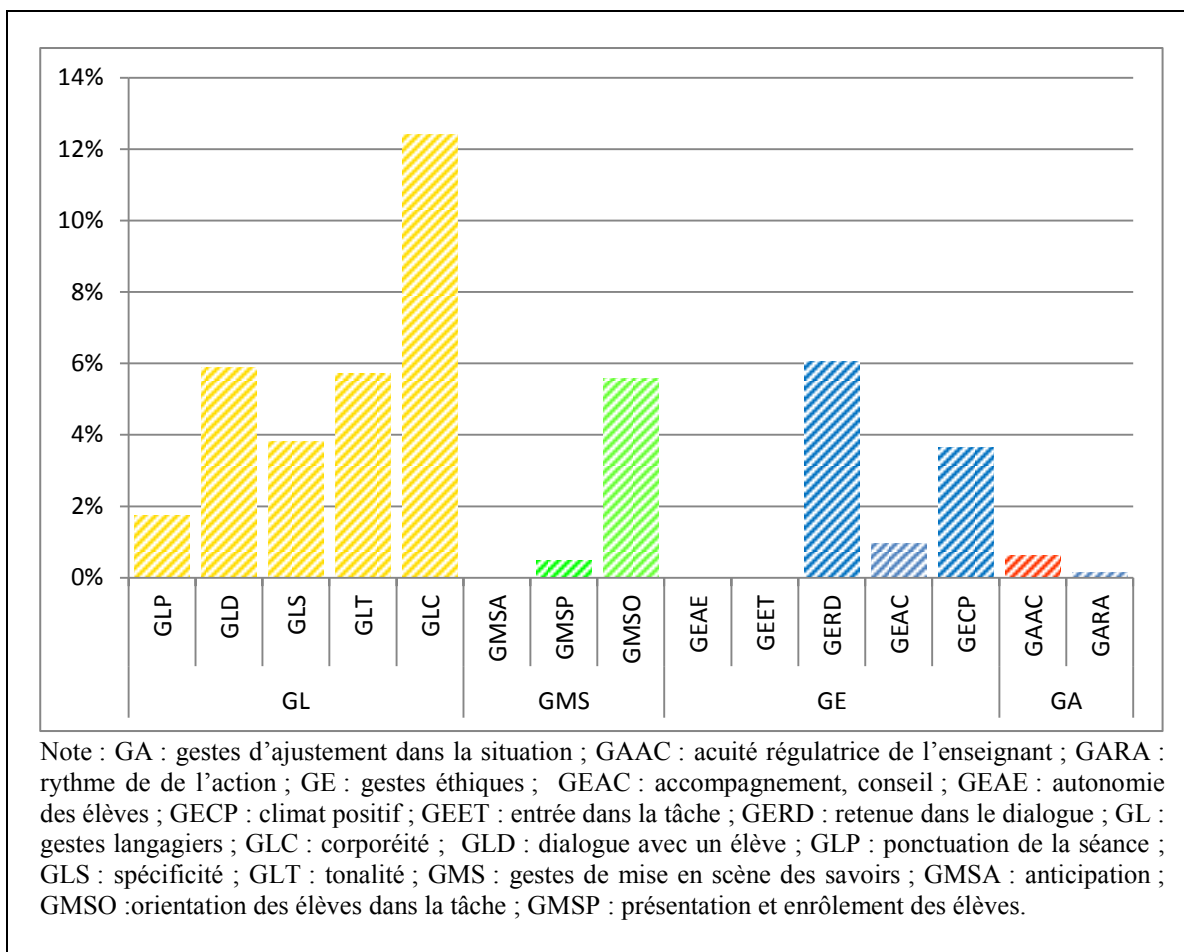


Figure 20. Gestes les plus significatifs mobilisés au cours de la phase T11

2.6.6 *Faits saillants*

La figure 21 (page suivante) reprend les différentes figures que nous avons insérées au fil de cette section et nous offre une représentation visuelle des résultats jusqu'alors présentés.

La première phase (T1) s'articule autour d'une prescription adressée à l'ensemble du groupe. L'enseignante privilégie alors une posture visant à favoriser un climat de disponibilité et de concentration nécessaire à l'entrée dans l'activité et adopte des gestes de retenue dans le dialogue (voix chaleureuse, silence, écoute, tolérance). Pour que les élèves puissent travailler en toute autonomie, la consigne de travail est précise et complète. Elle

pose les bases sur lesquelles les élèves vont pouvoir s'engager. L'enseignante demande à ce que la consigne soit reformulée. Tous les doutes liés à d'éventuelles incompréhensions au sujet des modalités pratiques sont levés. En parallèle, liberté et initiatives sont accordées aux élèves en ce qui a trait au mode de résolution de la situation-problème. Le temps de travail en dyade (T2) permet à Morgane d'être au plus près des élèves. Au cours de cette phase, toutes les équipes bénéficient du regard ou de la présence de cette enseignante.

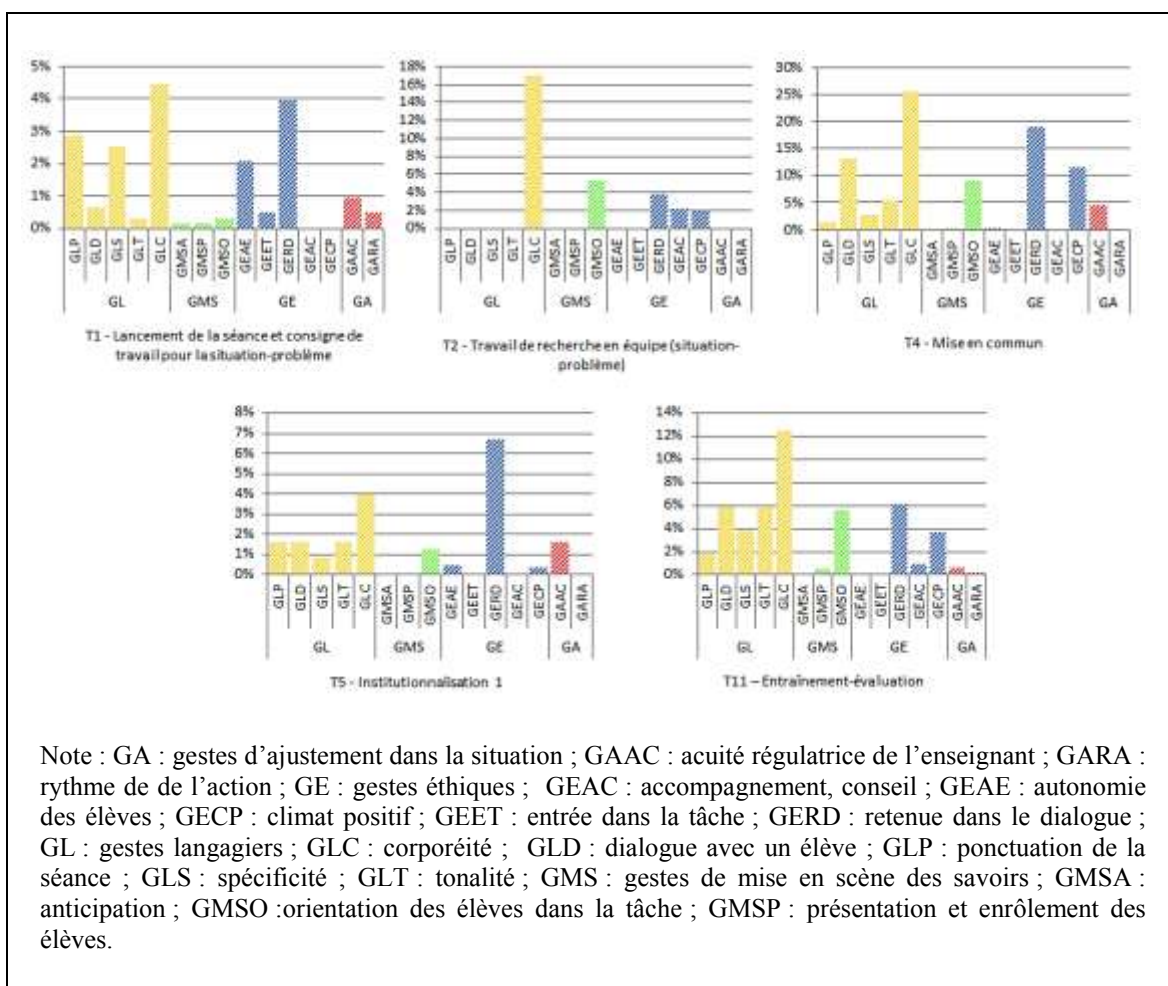


Figure 21. Gestes les plus significatifs mobilisés au cours des cinq phases choisies

Ainsi, Morgane peut se contenter d'observer les équipes (se place en retrait et garde le silence) ou apporter un soutien plus individualisé (privilégie une proximité physique). Le temps de mise en commun (T4) représente l'un des moments-clefs de la séance. Les quatre

gestes s'entremêlent pour permettre aux élèves d'expliciter leurs procédures en toute confiance (gestes langagiers, gestes de mise en scène et gestes éthiques) et de mettre au jour les difficultés auxquelles ils ont pu être confrontés. Entièrement à l'écoute, Morgane s'ouvre aux procédures des élèves et se laisse guider par les traces laissées par les équipes qu'elle exploite tour à tour (gestes d'ajustement). Le premier temps d'institutionnalisation (T5) conclut la première phase de la séance entièrement dédiée à la situation-problème ainsi qu'à l'explicitation du concept de périmètre (par sa définition). Nous l'avons vu brièvement, le second temps d'institutionnalisation (T10), permettra à Morgane de stabiliser le concept de périmètre autour des formules de calcul de quelques figures planes usuelles. Enfin, la dernière phase de la séance (T11), à visée évaluative, donne l'occasion à Morgane de lever les dernières difficultés auxquelles certains élèves auraient pu être encore confrontés à l'appui de la vérification systématique des traces écrites et de quelques dialogues dont la visée est assez différente de ceux observés au cours de la phase de mise en commun. Cette fois, les échanges visent à expliciter, pas à pas, la procédure de calcul d'un périmètre d'une figure plane usuelle que certains élèves n'auraient pas intégrée jusqu'alors. Nous remarquons qu'au cours de cette séance, l'agir professionnel de cette enseignante est entièrement voué à la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage. Dans le tableau 28 (page suivante), nous identifions l'agir spécifique de cette enseignante face aux difficultés éprouvées par certains élèves et aux erreurs identifiées dans les productions.

La situation-problème, telle qu'elle a été conçue, reste ouverte et permet aux difficultés d'émerger. Les difficultés sont rendues publiques et livrées au regard du groupe. D'aucune manière, leur exploitation n'en est externalisée. Tout semble être mis en œuvre pour que ce type de difficultés – liées directement aux apprentissages scolaires – restent ordinaires et soient réglées dès qu'elles se présentent dans le continuum de la séance. L'analyse de la dernière entrevue devrait confirmer cette hypothèse et nous apporter quelques éclairages complémentaires.

Tableau 28
Agir spécifique en direction de la gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage

Phases	Type de difficultés	Posture, interventions de l’enseignante	
T1 Lancement de l’activité	Face aux difficultés liées à la compréhension de la consigne initiale	- (GA, GL)	vérification de la compréhension de la consigne par un temps de reformulation et d’ajustement
T2 Recherche en dyade	Face aux difficultés en cours de réalisation de tâche	- (GL, GE) - (GMS, GE)	mobilité et proximité physique de l’enseignante temps d’observation ou soutiens individuels
T4 Mise en commun	Face aux erreurs relevées sur les affiches et aux difficultés éprouvées par les équipes (Cf. tableau 23)	- (GMS, GE, GA) - (GL, GE, GA)	exploitation des affiches ne faisant pas apparaître le résultat attendu incitation des élèves à expliciter leur démarche pour une prise de conscience des obstacles qui ont conduit aux erreurs
T11 Entraînement- évaluation	Face aux erreurs relevées sur les ardoises et aux élèves bloqués (Cf. tableau 27)	- (GMS) - (GL, GE, GA)	vérification systématique des traces écrites identification des erreurs et conduite de dialogues spécifiques visant à guider les élèves n’ayant pas intégré la procédure à suivre pour calculer le périmètre de figures planes usuelles

3. COMPRÉHENSION DES MODALITÉS DE GESTION DES DIFFICULTÉS “ORDINAIRES” D’APPRENTISSAGE MISES EN ŒUVRE PAR MORGANE

Dans cette dernière partie, nous documentons notre troisième objectif spécifique de recherche qui vise à comprendre des conceptions explicites ou implicites qui sous-tendent les modalités de gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage en contexte de classe. À cette fin, nous prenons appui sur l’entretien que nous avons conduit quelques instants après la phase d’observation en classe ainsi que sur la fiche de préparation de cette séance. Nous avons extrait de cet entretien les informations les plus pertinentes à la réponse de notre troisième objectif spécifique, soit celles qui portent sur la situation-problème initiale. Nous les avons ensuite structurées en trois thématiques distinctes : planification de la séance, analyse réflexive sur le déroulement, sensibilité à l’égard des élèves éprouvant des difficultés d’apprentissage. Nous achevons cette partie par une synthèse de notre entretien, documentée par notre grille d’analyse habituelle, et une conclusion visant à faire ressortir les points les plus saillants de notre étude.

3.1 Planification de la séance²⁴

Morgane fait preuve d'une importante conscience professionnelle. Elle accorde un temps conséquent dans ses préparations de classe.

J'en serais malade de venir le matin sans avoir préparé ma classe. Mais bon, après peut-être certains sont forts pour... ouais, pour improviser peut-être hein. Je ne dis pas que je n'improvise jamais maintenant, parfois j'avais prévu ça, finalement, je ne vais pas faire ça, je vais faire autre chose. J'ai suffisamment d'expérience pour faire ça maintenant, mais quand j'arrive le matin, je sais tout ce que... mon journal de classe est écrit. Je sais tout le matériel dont j'ai besoin. Enfin, il faut que ce soit clair dans ma... C'est peut-être mon côté scientifique... je ne sais pas. Mais en fait, j'ai du plaisir à faire ça avec les enfants quand même.

Pour préparer cette séance, Morgane est partie d'un objectif de travail très spécifique : définir ce qu'est le périmètre et calculer le périmètre d'une figure, y compris le carré et le rectangle. En outre, elle souhaitait que les CM2 puissent retrouver une mesure à partir d'un périmètre. Elle tente ensuite de relier cet objectif aux compétences visées dans les programmes afin de s'assurer que la notion abordée est conforme aux programmes : « Je pars de mon objectif, je réfléchis à ce à quoi je veux arriver à la fin et après, j'essaye de trouver une manière un peu, pas magistrale, d'arriver à cet objectif-là ». Une fois les bases de sa séance arrêtées, elle réfléchit à l'organisation matérielle. Par exemple, pour cette séance, Morgane a effectué quelques recherches sur Internet dans le but de trouver une mise en œuvre un peu différente pour aborder la notion de périmètre. En définitive, elle s'est inspirée d'un jeu auquel elle a apporté quelques modifications. Après s'être projetée dans la séance avec ses élèves, Morgane a pris conscience de la nécessité de s'assurer qu'ils soient au clair sur la notion de périmètre : « J'avais peur qu'ils soient coincés par l'histoire... qu'est-ce que c'est déjà le périmètre. Il aurait fallu arrêter, réexpliquer. Donc, je m'étais dit que c'était aussi bien que ce soit clarifié dès le départ ». C'est pour cette raison qu'elle a introduit cette séance par une situation-problème. Elle aurait pu se contenter de

²⁴ Nous avons jugé plus pertinent de regrouper les réponses portant sur ce thème avec celles recueillies au cours de la première entrevue. Dans nos résultats, ce thème est donc assigné au troisième objectif spécifique.

leur apporter la définition du périmètre, mais elle a préféré procéder autrement : « J'avais envie de faire une petite activité pour qu'ils découvrent par eux-mêmes ce que c'est que le périmètre ».

Morgane fait régulièrement travailler les élèves en groupe, car elle est convaincue que cette activité permet aux élèves de réaliser des apprentissages : « Quand on les écoute, on se rend compte qu' [...] ils sont en train de réfléchir quoi. Ils sont en train de réfléchir, verbaliser leurs procédures avec le copain, la copine. C'est comme ça qu'ils apprennent en fait ». En outre, cette modalité de travail peut aussi aider à débloquer des situations : « parfois, nous on aura beau expliquer quinze fois, ils ne vont rien comprendre. Mais là, il y a le copain qui va dire et puis : "paf". Il va y avoir un déclic d'un seul coup d'un seul. Et c'est pour ça que je suis convaincue du travail de groupe ». En outre, il peut arriver que Morgane recoure à cette modalité de travail pour éviter de mettre certains élèves en difficulté pour que les élèves en réussite expliquent aux élèves en difficulté : « Donc, j'ai essayé de mettre un enfant, qui je pense se débrouillait bien, avec un enfant, peut-être, un peu plus faible. Parfois, il n'y avait pas énormément de différences entre les deux ». Morgane admet que cette forme de travail ne revêt pas que des avantages : « Plusieurs fois, j'ai vu des enfants qui donnaient la réponse sans avoir demandé au copain ou à la copine et ça, je pense que c'est parce que c'est la représentation qu'ils ont chacun l'un de l'autre au niveau de leurs réussites ou de leurs difficultés dans la classe ». En outre, il ne suffit pas de constituer des dyades ou des équipes au cours d'une séance pour que les élèves se mettent réellement au travail. Selon Morgane, « il faut qu'il y ait quelque chose : une mise en commun... Il faut un but qu'on montre ou qu'on lise si on a écrit quelque chose à deux [...]. Sans ça, ça ne sert à rien en fait ». D'ailleurs, Morgane aime travailler à partir des procédures des élèves qu'elle affiche au tableau : « On discute un peu de ce qu'ils ont fait », en mathématiques, en sciences ou en français. Elle fonctionne aussi beaucoup par jeux. Morgane est convaincue de l'intérêt de la manipulation, du jeu ou des expériences dans les apprentissages. Elle sait aussi que ce type d'accroche peut permettre aux élèves d'acquérir plus facilement des notions difficiles. Bien qu'elle reconnaisse que ce type de démarche puisse réclamer beaucoup de temps en classe, elle dit essayer « de trouver un

équilibre en fait pour que les enfants aient vu quand même un maximum de choses » sans qu'il soit nécessaire de recourir systématiquement à des cours magistraux. En outre, Morgane reconnaît que ce type d'organisation (travaux de groupes, expériences) peut s'avérer assez fatigante, dans la mesure où il exige « d'être en permanence à l'écoute, en mouvement, en réflexion aussi ».

Dans la mesure du possible, Morgane propose différents supports pour s'adapter aux profils d'apprentissage des élèves et conserver leur intérêt pendant toute la durée d'une séance :

J'essaye [...] de faire tantôt de l'oral... parce [...] que je sais que certains enfants vont fonctionner beaucoup en visuel, d'autres beaucoup en auditif et que parfois il va falloir dessiner au tableau ou qu'ils aient des... c'est pour ça que certains dessinent aussi sur leur ardoise. Ils ont besoin de voir comment il est le carré, d'écrire les mesures dessus. Donc, d'essayer de varier ça un petit peu. L'idée, c'est que ce ne soit pas ennuyant en fait aussi la séance... varier les modalités, ça permet de ne pas perdre trop leur intérêt. Sinon, on peut en perdre quelques-uns en route.

3.2 Analyse réflexive de la séance

À l'issue de la séance, Morgane reconnaît que les choses ne se sont pas tout à fait déroulées comme elle l'avait envisagé, même si la séance s'est bien déroulée. En définitive, elle ne pensait pas que la première activité – celle sur laquelle nous avons centré la présentation de nos résultats – aurait pris autant de temps. En effet, la fiche de préparation de cette séance laisse penser qu'il ne s'agit que d'une activité préparatoire ; Morgane nous l'a d'ailleurs confirmé. Bien que la tâche n'ait pas comporté d'obstacles majeurs, elle n'avait pas pensé « qu'ils auraient été autant en difficulté là-dessus ». Pourtant, comme elle le précise, les CM2 avaient déjà abordé cette notion l'année précédente : « Donc, c'était un peu une phase de rappel ». La notion de périmètre est même amorcée dès le CE2 : « Pour autant, je pense que ce n'était pas forcément évident pour tous les CM1. Alors, peut-être qu'ils ont oublié, parce qu'ils oublient effectivement aussi parfois les choses ». En outre, Morgane n'avait pas anticipé toutes les procédures. En effet, en dépit des précisions

apportées en amont de la phase de travail en dyade, certains élèves se sont obstinés à recourir à un instrument de mesure pour calculer le périmètre de cette figure. Contrairement à ce que Morgane avait pensé (mesurage direct de la mesure des côtés), les élèves ont utilisé leur double décimètre afin de mesurer les côtés, certes, mais en ayant un autre objectif en tête : la construction d'un tableau de proportionnalité. Même si Morgane reconnaît qu'elle n'avait pas anticipé cette procédure, elle en était très satisfaite : « J'étais quand même contente, puisque c'était des procédures assez intéressantes ; de voir que 40 mètres... enfin, deux centimètres, ça faisait 40 mètres donc trois [cm], donc 1,5 [cm], c'était la moitié ». Le temps de mise en commun de cette première activité a donc duré un peu plus longtemps que prévu. Bien qu'elle ait réussi à maintenir le temps de jeu en équipe (deuxième activité-pilier), elle n'a pas réussi à mettre en œuvre la dernière phase à laquelle elle avait songé : un temps d'application sous la forme d'exercices pour les CM1, et un temps de jeu supplémentaire pour les CM2 avec des cartes qui étaient plus difficiles et que les CM1 n'avaient pas eues entre les mains. En outre, Morgane précise qu'elle n'a « pas pu faire la phase de synthèse, la trace écrite, et le bilan » qu'elle y reviendra ultérieurement, notamment avec les CM2.

3.3 Sensibilité à l'égard des élèves éprouvant des difficultés

Nous devons reconnaître que cette enseignante témoigne d'une grande sensibilité à l'égard de ses élèves – qu'elle connaît bien – et notamment auprès de ceux qui éprouvent le plus de difficultés : « Quand je vois des enfants un peu en retrait ; et j'en ai vus : Maiwenn un peu, Soazig. [...] quand je voyais aussi qu'il y avait un de l'équipe qui gérait sans prendre en compte l'avis de l'autre [...], j'ai essayé de leur redire régulièrement : “Attention tu dois te concerter avec ton binôme” ». Elle sait aussi que certains élèves peuvent se sentir mal à l'aise. C'est pourquoi, lorsque Morgane intervient auprès des élèves éprouvant des difficultés, elle déclare privilégier une attitude discrète : « L'idée, c'est de ne pas mettre en avant les difficultés en fait », car cela ne les aide pas. Selon elle, il n'est pas facile pour un enfant de se sentir en difficulté : « C'est toujours dur quand on voit que tout le monde a compris et pas soi ». Pourtant, Morgane déclare ne pas toujours se rendre compte de la

posture physique qu'elle adopte en classe auprès des élèves éprouvant des difficultés. Toutefois, elle mesure l'importance de se mettre à niveau des élèves :

Ça, j'essaye de faire beaucoup ouais. Parce que... pour éviter... je pense que quand on est... voilà. Se mettre à leur hauteur, ça peut faciliter la communication. Donc, je sais que ça je le fais consciemment, me mettre à leur hauteur. Mais après, il y a plein de choses que je fais sans m'en rendre compte.

Morgane reconnaît redoubler d'attention à l'égard des élèves éprouvant des difficultés : « J'ai peur de ne pas en faire assez pour ces enfants-là. Parfois, je me dis : “Est-ce que tu as été assez présente, est-ce que tu as assez perçu ce qui n'allait pas, est-ce que tu fais ce qu'il faut pour ces enfants-là ?” ». Parfois, elle craint de ne pas avoir proposé la situation ou l'outil qui aurait permis d'aider l'enfant. Elle peut même se reprocher de ne pas avoir réussi à faire progresser les élèves concernés par manque de vigilance : « En fait, quand un élève est en difficulté, je vais souvent me dire que c'est ma faute. Enfin, oui, que je n'ai pas fait ce qu'il fallait pour aider cet enfant-là. Pas que c'est la faute de l'enfant en fait ». Au cours de l'entretien, Morgane nous parle de ses élèves en des termes très positifs : « Je sais très bien qu'il est en difficulté, il fait ce qu'il peut ». Elle valorise aussi les potentialités de chacun au-delà des difficultés qu'ils peuvent éprouver : « Maxence, j'étais assez contente, puisque Maxence est en difficulté aussi puis, là il s'en est bien sorti en fait sur l'ardoise ».

Cette sensibilité à l'égard des élèves se prolonge dans l'attention qu'elle porte à leurs productions. Morgane déclare exploiter régulièrement les erreurs et les procédures erronées qu'elle affiche aux yeux de tous lors d'une mise en commun : « Ce n'est pas pour pointer les erreurs, c'est pour faire avancer en fait un peu les autres. On a le droit de se tromper, ce n'est pas grave. Et, au contraire, on s'appuie là-dessus justement pour faire avancer ». Morgane défend une vision très positive de l'erreur, qui est pour elle un signe de progrès. L'erreur, la difficulté sont perçues comme des signes révélateurs de l'activité de l'élève en train d'apprendre et considérés comme un levier pour l'apprentissage. Ces temps de mise en commun peuvent aussi donner l'occasion à certains élèves d'apporter leur point

de vue ou de réfuter celui d'un pair.

Enfin, cette sensibilité s'exprime par les nombreux déplacements qu'elle effectue durant les phases de recherche en dyade et de jeu en équipe. Cette mobilité permet à Morgane d'anticiper la synthèse au cours de laquelle elle demande aux élèves d'explicitier leurs procédures : « Il y a des choses qu'ils ne disent pas forcément et que moi j'entends, quand je circule, et sur lesquelles je peux m'appuyer après dans ma phase de synthèse, de mise en commun ». En outre, elle précise qu'elle se déplace aussi pour débloquer des situations : « Alors, l'idée c'est de ne pas donner la réponse, mais c'est peut-être parfois, de donner un petit coup de pouce quand des groupes sont complètement bloqués en fait ». Elle leur accorde un temps d'écoute et s'intéresse à la manière dont ils verbalisent leur travail, afin de pouvoir y rebondir au cours de la phase de mise en commun. Ainsi, Morgane explique que ses déplacements peuvent être justifiés par différents motifs : un volume sonore trop élevé (autre que le bruit de travail), des dysfonctionnements au sein d'un binôme de travail (un élève en retrait, l'absence de concertation), une attention à l'égard de certains élèves : « Maiwenn et Soazig, elles ont souvent besoin juste parfois qu'on réexplique un peu plus de temps, et en général ça se met en place », une vigilance accrue auprès d'élèves en plus grande difficulté qui ont besoin de beaucoup de présence : « J'essaye d'être présente pour essayer qu'il soit le moins possible en difficulté ou stigmatisé par rapport... parce que je sens bien qu'il ne veut pas dénoter par rapport... comme beaucoup d'enfants en difficulté. C'est vrai que je suis particulièrement vigilante ».

3.4 Synthèse des gestes mobilisés selon l'enseignante

Ce dernier entretien nous apporte quelques éclairages complémentaires en ce qui a trait à la mise en œuvre et au déroulement de cette séance, ainsi qu'à la gestion des élèves éprouvant des difficultés "ordinaires" en contexte de classe. La figure 22 ci-dessous présente les indicateurs les plus significatifs repérés au cours de cet entretien.

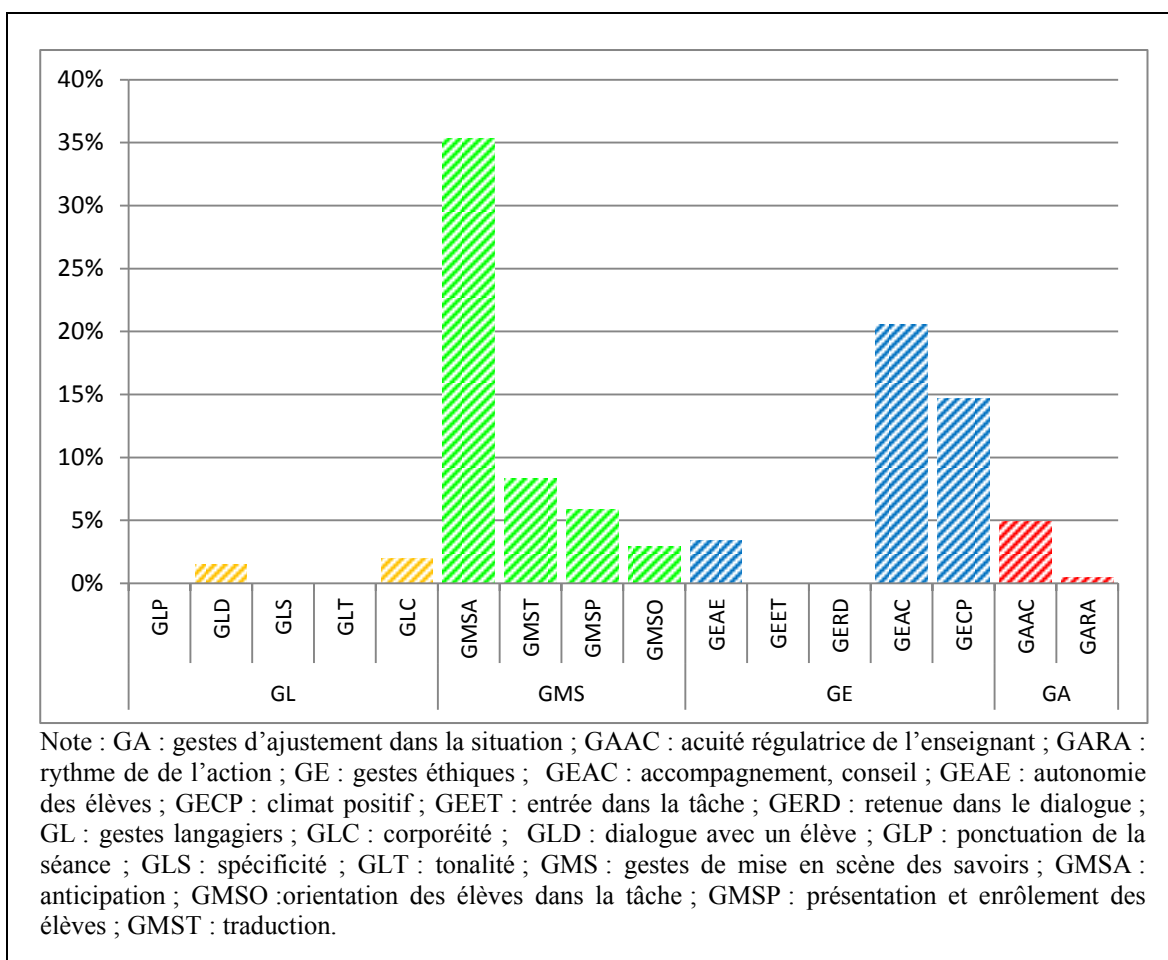


Figure 22. Gestes les plus significatifs relevés au cours de l'entretien post-observation

Contrairement aux figures présentées tout au long de la section précédente, de nombreux indicateurs concernent les gestes de mise en scène des savoirs, indicateurs qui étaient jusqu'alors restés muets. Le tableau inséré à l'annexe N nous donne une vision plus détaillée des gestes évoqués au cours de cet entretien post-observation.

3.5 Faits saillants

Ce dernier entretien nous apporte des informations complémentaires pertinentes à la compréhension de l'intervention de Morgane. L'agir professionnel de cette enseignante est guidé par une attention soutenue à l'égard des élèves et une vigilance constante en direction de leurs productions qu'elle accueille sans jugement. Au moment de préparer la séance, les

gestes de mise en scène des savoirs sont fortement mobilisés. Nous l'avons vu, Morgane consacre un temps important à la préparation de séances afin de s'assurer de la bonne traduction des savoirs présentés. En outre, elle anticipe un certain nombre de points : prise en compte des connaissances antérieures, choix des activités, du matériel, des modes de regroupement, identification des besoins particuliers. Par ailleurs, elle veille à accrocher les élèves par la mise en place d'activités spécifiques (jeux, manipulation, alternatives aux cours magistraux). Le temps de travail en équipe donne l'occasion à Morgane de vérifier les traces écrites afin d'orienter l'action selon ses observations ou d'intervenir au moment opportun. Durant la mise en commun, les gestes langagiers concourent à l'instauration de dialogues particuliers entre l'enseignante et les équipes invitées à rendre compte de leur travail. Chaque échange vise l'élucidation de la logique des élèves et l'identification de la source des difficultés auxquelles ils ont été confrontés. Morgane ne manque pas de formuler des hypothèses, d'émettre des observations ou de poser des questions afin d'interpréter les procédures. La dimension sociale n'est pas écartée dans la mesure où le groupe est invité parfois à réagir aux propos des élèves interrogés. L'agir de cette enseignante est porté par des gestes éthiques au sein d'un cadre sécurisant. La bienveillance d'un regard, d'une écoute ou d'une parole contribue à l'instauration d'un climat positif au sein duquel les élèves peuvent s'exprimer sans la peur d'être jugés ou stigmatisés, même dans les difficultés qu'ils peuvent éprouver. Le travail en équipe offre l'occasion aux élèves d'interagir, de prendre des initiatives, de faire des choix et d'être autonomes. Attentive aux incompréhensions ou aux émotions ressenties, Morgane essaye d'intervenir le plus discrètement possible tout en adoptant une proximité physique avec ses élèves. Bien que Morgane attache une grande importance à la préparation de sa classe, elle fait preuve d'une certaine flexibilité et sait modifier le déroulement de l'activité, ou adapter le rythme de l'action, selon les difficultés rencontrées par les élèves. Morgane valorise les potentialités des élèves au-delà des seules difficultés qu'ils peuvent éprouver. De cette manière, elle inscrit son action dans une vision psychopédagogique positive où les difficultés sont considérées comme des leviers à l'apprentissage.

3.6 Vers un agir professionnel spécifique en direction de la gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage

Pour conclure cette partie dédiée à la présentation de nos résultats, nous devons, une nouvelle fois, resserrer notre propos autour de la question des difficultés “ordinaires” d’apprentissage. Au fil de cette section, étape après étape, nous avons tenté de mettre en évidence la multiplicité des gestes mis en œuvre par Morgane pour conduire cette séance d’enseignement-apprentissage. Tout d’abord, nous avons fait ressortir les indicateurs les plus significatifs. Ensuite, nous avons centré notre analyse sur les différentes phases qui ont ponctué le début de séance afin d’obtenir une vision plus dialectique des gestes mis en œuvre par Morgane. Enfin, le dernier entretien a fait ressortir la sensibilité de Morgane à l’égard des élèves éprouvant des difficultés d’apprentissage en contexte de classe. Au fur et à mesure de notre analyse, nous avons tenté d’atteindre l’objectif général que nous nous sommes fixé.

Cet entretien nous permet de confirmer un certain nombre d’éléments mis en évidence au cours de l’observation de la séance. Nous reprenons, dans le tableau 29 (page suivante), les informations issues du tableau 30 dans lequel nous avons identifié les gestes dédiés plus spécifiquement à la gestion des élèves éprouvant des difficultés “ordinaires” d’apprentissage. Cette fois, nous faisons apparaître en bleu les éléments complémentaires collectés lors de la dernière entrevue.

Ce dernier tableau, inséré à la page suivante, nous offre une vue d’ensemble de l’agir professionnel de Morgane et nous permet de caractériser les gestes qu’elle mobilise face aux difficultés “ordinaires” éprouvées par certains élèves au cours d’une séance dédiée à l’apprentissage du concept de périmètre de figures planes. Nous observons une importante variation des gestes mobilisés et constatons une vigilance soutenue de la part de Morgane tout au long de cette séance d’enseignement-apprentissage. Le chapitre suivant va justement nous offrir l’occasion d’en discuter.

Tableau 29
Agir spécifique en direction de la gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage

Phases	Type de difficultés	Posture, interventions de l’enseignante
En amont de la séance		(GMS) prise en compte des connaissances antérieures (GMS) identification des besoins particuliers
T1 Lancement de l’activité	Face aux difficultés liées à la compréhension de la consigne initiale	(GA, GL) vérification de la compréhension de la consigne par un temps de reformulation et d’ajustement
T2 Recherche en dyade	Face aux difficultés en cours de réalisation de tâche	(GL, GE) mobilité et proximité physique de l’enseignante (GMS, GE) temps d’observation ou soutiens individuels (GE) attention aux incompréhensions, aux dysfonctionnements d’équipes ou aux émotions ressenties (GE) déblocage des situations (GE) vigilance accrue auprès d’élèves en plus grande difficulté et qui ont besoin de beaucoup de présence (GE, GMS) attention aux productions, vérification des traces écrites en vue d’orienter l’action ou d’intervenir au moment opportun
T4 Mise en commun	Face aux erreurs relevées sur les affiches et aux difficultés éprouvées par les équipes (Cf. tableau 23)	(GMS, GE, GA) exploitation des affiches ne faisant pas apparaître le résultat attendu (GE) erreurs perçues en tant que levier de l’apprentissage (GL, GE) élucidation de la logique des élèves et identification de la source des difficultés auxquelles ils ont été confrontés (GL, GE, GA) incitation des élèves à expliciter leur démarche pour une prise de conscience des obstacles qui ont conduit aux erreurs (GL) formulation d’hypothèses, d’observations ou de questions afin d’interpréter les procédures des élèves (GL) ouverture à la dimension sociale : le groupe est invité parfois à réagir aux propos des élèves interrogés (GE) bienveillance d’un regard, d’une écoute ou d’une parole (GE) instauration d’un climat positif au sein duquel les élèves peuvent s’exprimer sans la peur d’être jugés ou stigmatisés, même dans les difficultés qu’ils peuvent éprouver
T11 Entraînement-évaluation	Face aux erreurs relevées sur les ardoises et aux élèves bloqués (Cf. tableau 27)	(GMS) vérification systématique des traces écrites (GL, GE, GA) identification des erreurs et conduite de dialogues spécifiques visant à guider les élèves n’ayant pas intégré la procédure à suivre pour calculer le périmètre de figures planes usuelles

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats issus de l'analyse de deux entrevues et de l'observation d'une séance d'enseignement-apprentissage que nous avons conduites auprès d'une enseignante au primaire. Dans le présent chapitre, consacré à la discussion de nos résultats, nous réfléchirons sur la portée de ces derniers. Dans un premier temps, nous entamerons une discussion autour de l'ensemble de nos résultats en prenant appui sur les quatre dimensions du construit de difficultés "ordinaires" d'apprentissage : tâche, manifestations, agir et orientation. Nous le verrons, ce construit représente une grille de lecture pertinente pour interpréter les phénomènes que nous nous sommes attaché à étudier. D'ailleurs, il nous permettra d'obtenir une vue d'ensemble sur la séance d'enseignement-apprentissage observée et de discuter plusieurs paramètres en jeu. Au fur et à mesure, nous porterons un regard historico-culturel sur un certain nombre d'arguments avancés. Dans un deuxième temps, nous présenterons les ajustements apportés à notre grille d'analyse. Enfin, dans un troisième temps, nous identifierons les limites et les aboutissements de cette étude.

1. ÉVALUATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Comme annoncé, la présente section s'articule autour de quatre dimensions : la tâche (nous nous attarderons sur la situation-problème initiale), les manifestations observées du côté des élèves, l'agir professionnel mobilisé par Morgane pour intervenir auprès des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, et l'orientation (le regard selon lequel Morgane appréhende les difficultés d'apprentissage).

1.1 Une enseignante ordinaire, une partition singulière

Morgane est une enseignante ordinaire et exerce dans une classe somme toute banale et semblable à n'importe quelle autre classe à ce niveau de scolarité. Sa pratique de classe est tout aussi ordinaire : aucune mise en œuvre exceptionnelle. La tenue du groupe

est exemplaire : tous les élèves semblent être continuellement au travail, en dehors de quelques rares interventions pour stopper des bavardages sur le temps de mise en commun. La conduite de cette séance est bien pensée, rythmée (Pianta *et al.*, 2008) – alternant des temps de travail individuel, en dyade, en équipe ou en collectif – et structurée autour de quelques activités choisies en direction d’un seul et même objectif d’apprentissage : le calcul du périmètre de figures planes usuelles. Nous remarquons également la capacité de l’enseignante à passer du collectif (gestion du groupe, maintien de la participation des élèves (Bru et Clanet, 2011), progression de la séance) à l’individuel (prise en compte des élèves dans leur diversité, assurance de l’engagement des élèves dans la tâche et de leur progression dans l’acquisition des savoirs abordés) ou inversement (Pianta *et al.*, 2008). Pourtant, malgré cette banalité apparente, une partition singulière se joue, à l’appui de laquelle les difficultés “ordinaires” d’apprentissage sont réellement prises en compte. Nous entendons, dès à présent, relever un certain nombre d’éléments caractéristiques de cette pratique enseignante singulière à partir des résultats issus de nos trois objectifs spécifiques de recherche.

1.2 Une tâche

1.2.1 Une situation-problème propice à l’émergence des difficultés d’apprentissage

Morgane a précisé ne pas avoir tout à fait envisagé le début de séance de cette manière. À partir de cette situation à visée évaluative, elle souhaitait tout simplement vérifier le degré d’assimilation de la notion de périmètre et imaginait que les choses se seraient déroulées sans encombre. La notion, déjà abordée les années précédentes, ne contenait visiblement aucune difficulté majeure. Toutefois, nous pensons que l’introduction de données manquantes à la situation-problème a provoqué un effet inattendu et intéressant. La situation proposée a effectivement conduit les élèves à trouver des solutions originales pour résoudre ce problème (Jorro, 2000). Les échanges qui se sont tenus par la suite témoignent de la richesse et de la variété des procédures mises en œuvre par les élèves (Astolfi, 1997).

La situation-problème sur laquelle notre étude s'est centrée rejoint assez bien la définition que nous avons proposée dans notre cadre de référence. Parmi les différentes fonctions définies par Astolfi (1993), nous avons retenu celle qui considère la situation-problème comme le moyen même de l'apprentissage, de telle sorte que c'est autour de lui que va se nouer le dispositif didactique. « C'est lui qui va permettre l'engagement de l'élève dans une résolution et qui va catalyser la genèse des instruments intellectuels, dont la construction se révélera nécessaire chemin faisant » (Astolfi, 1993, p. 313). Elle est organisée autour d'un obstacle que la classe est invitée à franchir. Dans cette perspective, l'activité de l'enseignant, qui se veut à la fois « stimulante et amplificatrice » (*Ibid.*, p. 315) et non pas « substitutive à l'activité propre de l'élève » (*Ibid.*, p. 315) consiste à soutenir la classe dans sa réflexion et à orienter ses interventions en évitant d'apporter la solution.

L'activité de Morgane se situait assez bien dans cette optique : une situation contenant un obstacle (calculer le périmètre d'une figure plane dont la mesure de certains côtés est inconnue), proposée à l'ensemble du groupe, dans laquelle les élèves sont en mesure de s'investir et dont les moyens de solution ne sont pas mis à leur disposition dès le départ. « C'est le besoin de résoudre qui conduit l'élève à élaborer ou à s'approprier collectivement les instruments intellectuels qui seront nécessaires à la construction d'une solution » (*Ibid.*, p. 319). En effet, la situation offre une résistance suffisante, pour que les élèves puissent investir leurs connaissances antérieures ainsi que leurs représentations de telle sorte qu'elles soient remises en cause avant l'élaboration d'idées nouvelles (Astolfi, 1993). Chaque élève prend le risque de trouver une solution, qui n'est pas hors d'atteinte, avant l'expression collective des résultats (*Ibid.*). Un débat collectif, visant à faire émerger les différents modes de résolutions individuels, peut alors s'engager à l'intérieur de la classe. L'enseignante n'apporte pas de solution toute faite. Celle-ci « résulte du mode de structuration de la situation elle-même » (*Ibid.*, p. 319).

Nous constatons que, bien qu'Astolfi (1993) ne se réclame pas de Vygotski, la situation problème dont parle cet auteur se situe précisément dans la zone de

développement le plus proche des élèves : « l'engagement de l'élève dans une résolution » (Astolfi, 1993, p. 313) renvoie au processus productif de formation des concepts, tandis que le fait qu'elle soit organisée autour d'un obstacle renvoie directement à la notion de difficulté "ordinaire". Quant à la notion d'« instruments intellectuels » (*Ibid.*, p. 319) évoquée, mais non définie par Astolfi (1993), elle nous renvoie à celle d'instruments psychologiques développée par Vygotski (2014). Enfin, l'activité « stimulante et amplificatrice » (*Ibid.*, p. 315) de l'enseignant nous rappelle les méthodes d'enseignement « indirectes, plus fines, plus complexes » que l'enseignement direct des concepts préconisées par Vygotski (1934/1997, p. 279).

Morgane ne s'attendait pas à ce que la situation-problème initiale soit aussi difficile pour ses élèves. En définitive, c'est parce que l'activité a réellement posé problème aux élèves qu'elle a provoqué une zone de développement le plus proche. L'aide a pu s'opérer en deux temps : avec les pairs lors du travail en dyade, puis avec Morgane au cours de la mise en commun. Cette enseignante a saisi cette occasion pour être au plus près de ses élèves. Cette capacité à se placer dans la zone de développement le plus proche des élèves est remarquable chez elle.

Nous avons évoqué rapidement l'importance de la prise en compte des représentations initiales des élèves dans la conduite de ce type d'activité. Cette observation rejoint un aspect important de la théorie historico-culturelle, soit la question de la formation des concepts scientifiques Vygotski (1934/1997).

1.2.2 La formation des concepts scientifiques : prise en compte des conceptions antérieures des élèves

La distinction que Vygotski (1934/1997) établit entre ces deux formes de concepts a, nous semble-t-il, des répercussions majeures sur l'apprentissage mené en milieu scolaire. En effet, l'enseignant peut-il se passer de prendre en compte les représentations des élèves avant d'aborder un nouvel apprentissage (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010) ? Dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage l'élève peut-il exprimer ses conceptions

spontanées (Brossard, 2004) ? La question des connaissances acquises avant l’amorce d’un nouvel apprentissage, parfois en dehors du cadre scolaire, est au cœur de ces interrogations. Pour Vygotski (1935/1985), l’apprentissage de l’enfant débute bien avant l’apprentissage scolaire. Les apprentissages réalisés à l’école ne commencent jamais sur une table rase. Au contraire, « tout apprentissage de l’enfant à l’école a une préhistoire » (*Ibid.* p. 104). Dans cette perspective, un double mouvement peut être observé (Brossard, 2004). Premièrement, l’élève s’approprie des connaissances nouvelles sur la base de celles construites antérieurement (Brossard, 2004). Deuxièmement, ces connaissances nouvellement acquises (les concepts scientifiques) viennent transformer, en retour, les conceptions antérieures (Brossard, 2004). Il serait donc dommageable de ne pas valoriser ces dernières ou de les ignorer (Vygotski, 1935/1985). Si tel était le cas, l’élève pourrait être mis en difficulté ou ne pas se sentir concerné par l’apprentissage tout simplement parce qu’il ne lui est pas permis d’exprimer ses connaissances spontanées (Brossard, 2004). De même, pour que l’élève puisse dépasser ses propres représentations, il revient à l’enseignant de lui donner la possibilité de les exprimer et d’en prendre conscience (Brossard, 2004). C’est ce à quoi s’attelle Morgane à travers la situation problème qu’elle propose. Ces différents arguments appuient avantageusement les notions d’agir professionnel (capacité de l’enseignant à prendre en compte les représentations spontanées des élèves) et de difficultés “ordinaires” d’apprentissage (capacité de l’élève à exprimer ses conceptions spontanées, à les mettre à distance, à en prendre conscience avant de les dépasser) telles que nous les envisageons. Comme le soulignent Venet et Correa Molina (2015), il revient à l’enseignant de proposer des tâches ou des activités qui mettent justement en mouvement ces processus complexes propres au développement des concepts scientifiques.

Les élèves étaient déjà familiers avec la notion de périmètre, puisque Morgane pensait faire une révision. Mais, Vygotski souligne dans *Pensée et langage* que la compréhension ou l’appropriation d’un concept se fait progressivement.

La voie menant de la première rencontre avec un concept nouveau jusqu’au moment où le mot et le concept deviennent la propriété de l’enfant est un processus psychique complexe, impliquant la compréhension progressive du

nouveau mot à partir d'une représentation confuse, son emploi par l'enfant lui-même et en bout de chaîne seulement son assimilation effective. Nous avons au fond tenté d'exprimer la même idée lorsque nous avons dit qu'au moment où l'enfant apprend pour la première fois la signification d'un mot pour lui nouveau, le processus de développement du concept, loin de s'achever ne fait que commencer. (Vygotski, 1934/1997, p. 279)

Il nous semble que c'est aussi cette réalité que la tâche proposée par Morgane à ses élèves nous permet d'observer.

1.3 Des manifestations ostensibles

Les choix que nous nous sommes imposé (centration sur l'activité et les gestes de l'enseignante) et les difficultés méthodologiques auxquelles nous avons été confronté (non-possibilité de filmer de près les interactions élèves-enseignante pendant les phases de travail en dyade ou en équipe) ne nous ont malheureusement pas permis de disposer de données exhaustives relatives à l'activité des élèves ; nous aurons l'occasion d'exposer en détail cette limite ultérieurement. Cependant, à travers l'attitude ou les propos de Morgane, nous avons pu relever quelques manifestations qui ont rendu ostensibles (Marcel, 2005) certaines difficultés d'apprentissage.

De fait, au cours de cette séance d'enseignement-apprentissage, les erreurs et les difficultés éprouvées par certains élèves sont mises au grand jour (Amigues, 2005). Il s'agit d'une observation intéressante. Ainsi, même lorsqu'il commet une erreur, « l'élève continue à participer activement à la tentative de découvrir la connaissance » (Frangos, 1991, p. 422). De fait, la classe est le lieu d'élaboration de réponses collectives par rapport auxquelles chaque élève peut se situer (Amigues, 2005). Comme le suggère Vygotski (1931/1994), « la collectivité enfantine, qui, quelles que soient les différences de niveau intellectuel optimal des enfants, représente la source, le milieu qui "nourrit" le développement des formes psychiques supérieures » (p. 134). D'ailleurs, Vygotski (1931/1994) affirme que seul le processus de la vie sociale permet le développement des fonctions psychiques supérieures. Ainsi, « l'édification et l'élaboration des formes

supérieures de l'activité psychique se font dans le processus du développement social de l'enfant, dans les rapports mutuels et la collaboration avec le milieu social » (Vygotski, 1931/1994, p. 156). Ces constatations argumentent en faveur du non-recours systématique à une externalisation de l'aide apportée aux élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage (Amigues, 2005 ; Attali et Bressoux, 2002 ; Morel, 2014 ; Thélot, 2004).

De cette manière, la tâche proposée par cette enseignante a permis de rendre visibles (Marcel, 2005) ces difficultés (conséquences cognitives) : absence de traces, utilisation de procédures personnelles, agencements inventifs, emploi partiel d'une procédure, erreurs, notamment (Jorro, 2000 ; Perraudau 2005, 2006 ; Villepontoux, 1997). Nous les avons décrites dans le chapitre précédent. À d'autres moments de la séance, notamment lors des travaux de recherche en équipe et de la tâche d'évaluation-entraînement, Morgane s'est laissé guider par la connaissance qu'elle a de ses élèves et par sa sensibilité à leurs besoins tant affectifs que cognitifs (Venet, Schmidt et Parradis, 2008). Elle s'est alors montrée plus attentive à des signaux plus subtils (Villepontoux, 1997) : blocages, lenteurs, inhibitions (conséquences psychoaffectives). Même si, une nouvelle fois, nous n'avons pas pu recueillir d'informations probantes nous permettant d'identifier à coup sûr la source des difficultés (Brousseau, 1998), nous aurions tendance à croire que la plupart de celles constatées au cours de cette séance sont bien liées à la situation en elle-même – accentuées, parfois, par des facteurs plus individuels (Goupil, 2014) – et bien “ordinaires”, en conséquence (Marcel, 2005 ; Perraudau, 2005, 2006 ; Villepontoux, 1997).

Un dernier point : il est vrai que nous ne disposons pas d'informations relatives à la microculture de classe (Mottiez Lopez, 2007), mais ces observations nous donnent à penser que les élèves semblent avoir acquis certaines habitudes de travail. Ils s'engagent aisément dans les activités sans la peur de faire des erreurs (Venet *et al.*, 2008). Ils savent sans doute qu'ils ne seront pas mis en insécurité (*Ibid.*) et que leurs erreurs ou leurs difficultés seront considérées comme des matériaux au service des apprentissages (Astolfi 1997 ; Brossard, 2004 ; Chabanne, 2003 ; Charlot, 1997 ; Gouvernement de France, 2002 ; Jorro,

2000 ; Perraudau, 2005 ; Terrail, 2009). Ils peuvent également compter sur le soutien de Morgane en cas de blocage (Venet, *et al.*, 2008).

1.4 Un agir singulier

1.4.1 La mobilisation d'une large palette de gestes

Pour mener à bien cette séance – nos résultats en témoignent – Morgane mobilise une large palette de gestes, bien au-delà de la simple tâche sur laquelle nous nous sommes centré pour conduire nos observations. En amont, elle clarifie ses intentions en référence aux programmes officiels (Bru et Clanet, 2011). Elle s'appuie le plus possible sur les connaissances antérieures et les capacités de ses élèves (Astolfi 1997 ; Brossard, 2004, Jorro et Crocé-Spinelli, 2010 ; Vygotski, 1935/1985) afin d'adapter les dispositifs qu'elle met en place pour mieux gérer l'hétérogénéité de sa classe (Gouvernement de France, 2013f ; Meirieu, 2009)²⁵. Elle dit se projeter en classe afin d'anticiper « les réactions probables des élèves » (Bru et Clanet, 2011). En tout début de séance, elle clarifie les “règles du jeu” afin de rendre ses attentes explicites (Astolfi 1997 ; Pianta *et al.*, 2008) et veille à l'engagement de l'élève dans l'activité (Bru et Clanet, 2011). Morgane sait ensuite se montrer discrète (Jorro, 2000) pendant la phase de recherche durant laquelle les élèves utilisent les moyens qui correspondent le mieux à leur compréhension de la situation et aux connaissances qu'ils sont capables de mobiliser (Charnay, 2011). En médiatrice (Perraudau, 2006), elle se tient à distance et laisse les élèves chercher par eux-mêmes (Jorro, 2000). Elle n'intervient pas directement sur l'exécution de la tâche et son action est davantage centrée sur les conditions du rapport au savoir (Perraudau, 2006). Elle sait aussi adopter une proximité physique (Pianta *et al.*, 2008 ; Venet *et al.*, 2008) dès lors qu'il s'agit d'apporter un soutien plus individuel. Sa capacité à anticiper (Astolfi, 1997) et à planifier l'action (Bru et Clanet, 2011) lui permet d'être entièrement présente et disponible (Venet et

²⁵ Notons toutefois qu'une analyse systématique des savoirs mis en jeu, telle que nous l'avons réalisée au chapitre précédent, lui aurait peut-être permis de mieux anticiper les procédures auxquelles certains élèves ont eu recours (nous pensons à ceux qui ont utilisé un tableau de proportionnalité).

al., 2008) et d'assurer ainsi une présence en direction des élèves, des émotions qu'ils peuvent ressentir et des difficultés éprouvées (*Ibid.*). Durant la phase d'échanges collectifs, elle invite les élèves à prendre la parole afin d'élucider les procédures à l'œuvre (Astolfi, 1997 ; Jorro et Mercier-Brunel, 2011 ; Pianta *et al.*, 2008). Elle crée les conditions d'un dialogue empreint de respect, d'écoute et d'empathie où les propos de chacun sont réellement pris en compte (Jorro, 2000 ; Venet *et al.*, 2008). L'élève sait ainsi qu'il peut s'engager en confiance, émettre des propositions, oser se présenter dans sa naïveté (Jorro, 2000 ; Pianta *et al.*, 2008). Ces espaces de parole (Astolfi 1997 ; Jorro, 2000 ; Perraudeau 2005, 2006), tels que nous les avons observés à partir de notre grille, notamment à travers les gestes langagiers (dialogue avec un élève) et les gestes éthiques (retenue dans le dialogue et climat positif), se prêtent parfaitement à ce type de situation. Nous avons vu une enseignante créer les conditions d'une réelle activité intellectuelle des élèves où leur expression est encouragée (Jorro et Mercier-Brunel, 2011). Ainsi, en s'ouvrant à la singularité de l'élève, l'enseignante se donne pour projet de le comprendre (Jorro, 2000). En position d'accueil et d'écoute, elle se situe pleinement du côté de la compréhension du sujet dans son rapport au monde et au savoir, dans son projet d'apprendre (Jorro, 2000 ; Jorro et Mercier-Brunel, 2011 ; Venet *et al.*, 2008). Elle ne cherche nullement à l'influencer dans une quelconque direction (Jorro, 2000). Au contraire, par une parole et une écoute attentives, elle invite l'élève à un processus réflexif qui le conduit à expliciter ses intentions (*Ibid.*). Enfin, le temps de synthèse qui conclut la séance (temps d'institutionnalisation suivi d'un temps d'entraînement-évaluation) permet à Morgane de s'assurer de la progression des apprentissages (Bru et Clanet, 2011) au cours de cette séance et apporte aux élèves des repères explicites dans la résolution de tâches similaires ultérieures (Astolfi, 1993).

Ces dernières considérations nous permettent d'ailleurs d'établir un lien intéressant avec des notions chères à Vygotski (1934/1997) : la prise de conscience et la maîtrise, qu'il considérerait précisément comme les deux néoformations qui se développent à l'école primaire ; nous l'avons déjà souligné dans notre cadre théorique. Si les concepts scientifiques ouvrent la porte à la prise de conscience (Vygotski, 1934/1997, p. 317) – et c'est le rôle de l'école que de les enseigner (*Ibid.*), – ils ne doivent pas être enseignés

n'importe comment (notamment en proposant des définitions, mais par des moyens plus subtils (*Ibid.*), car

l'expérience pédagogique nous apprend, non moins que la recherche théorique, que l'enseignement direct des concepts s'avère toujours pratiquement impossible et pédagogiquement sans profit. Le maître qui tente de suivre cette voie n'obtient habituellement rien d'autre qu'une vaine assimilation des mots, un pur verbalisme, simulant et imitant chez l'enfant l'existence des concepts correspondants, mais masquant en réalité le vide. (1934/1997, p. 277)

Ainsi, pour que l'élève parvienne à une meilleure compréhension de ses actes et de ses résultats, il importe qu'il puisse y réfléchir et les décrire (Gaté, 2016). Cette perspective dépasse la simple transmission de contenus d'apprentissage (*Ibid.*) et suppose la mise en œuvre de démarches spécifiques ; et c'est précisément ce que fait Morgane.

1.4.2 *Une posture d'accompagnement spécifique observée lors de la phase de mise en commun*

Nos résultats ont révélé la sensibilité de Morgane aux procédures erronées (Astolfi 1997 ; Venet *et al.*, 2008) présentes sur les affiches et sur lesquelles elle se base pour conduire la phase de mise en commun. Ces affiches témoignent des procédures des élèves et de leur raisonnement. Ce type d'écrit présente un intérêt certain en ce qu'il permet au professeur de comprendre la façon dont l'élève traite une situation-problème telle que nous l'avons observée (Astolfi 1997 ; Perraudau, 2005, 2006). Néanmoins, comme le précise Perraudau (2004), ces écrits comportent un certain nombre de limites, notamment auprès d'élèves en difficulté. Plusieurs zones d'ombre peuvent subsister et limiter leur interprétation. L'enseignant ne peut alors qu'émettre des hypothèses. Selon Perraudau (2004), « la seule possibilité du professeur, pour avancer dans la compréhension, est de s'entretenir avec les élèves, de provoquer la mise en mots de leur production » (*Ibid.* p. 298). Vygotski (1934/1997) dirait à ce propos qu'« en travaillant avec un élève sur un thème, le maître a expliqué, transmis des connaissances, questionné, corrigé, il a obligé l'élève à expliquer lui-même » (p. 365).

De cette manière, les dialogues singuliers, tels que nous avons pu les observer en cours de séance avec Morgane, s'avèrent particulièrement appropriés pour mieux comprendre l'activité de l'élève, l'aider à identifier et dépasser ses difficultés (Astolfi 1997/211 ; Jorro et Mercier-Brunel, 2011 ; Perraudeau, 2005). Ce type de situation représente « des moments de compréhension de ce que les élèves pensent, font, disent, mettent en œuvre à propos de la compréhension des tâches » (Jorro et Mercier-Brunel, 2011, p. 31). Ces considérations rappellent l'importance du langage en classe « dans ses fonctions référentielles, communicationnelles, régulatrices » (*Ibid.* p. 31). Pour Vygotski (1934/1997), rappelons-le, « l'apprentissage scolaire, pris sous l'angle psychologique, tourne sans cesse autour de l'axe des néoformations fondamentales de l'âge scolaire : la prise de conscience et la maîtrise » (p. 346). De fait, par ses questions, la reformulation de ce qu'il comprend du fonctionnement de l'élève, l'enseignant, en médiateur, permet à l'élève de se révéler à lui-même (Gaté, 2016). Ainsi, en « compagnon de recherche » (Frangos, 1991, p. 422), par les propositions qu'il lui adresse, l'enseignant permet à l'élève d'accroître son effectivité mentale et d'utiliser ses ressources d'une manière plus fonctionnelle (Gaté, 2016).

Nous remarquons que l'intervention de Morgane rejoint assez bien le geste d'orientation tel que Jorro et Mercier-Brunel (2011) le définissent. Lors de la mise en commun, ses interventions ont « essentiellement lieu sous la forme d'interrogations, qui lui permettent d'accompagner les élèves » (Jorro et Mercier-Brunel, 2011, p. 38) ayant éprouvé des difficultés. Elles demeurent assez générales, elles favorisent l'argumentation des élèves et les poussent à mettre au jour les actions qu'ils ont mises en œuvre ainsi que leur raisonnement (Jorro et Mercier-Brunel, 2011). La posture d'accompagnement de Morgane consiste ainsi à formuler des « feedbacks » (Jorro et Mercier-Brunel, 2011, p. 38) qui incitent le plus souvent les élèves à expliciter leur démarche de résolution (*Ibid.*). Comme nous l'avons mentionné dans nos résultats, il lui arrive régulièrement de faire appel au groupe afin d'évaluer la justesse de la démarche de résolution exposée (*Ibid.*). À la fin de chaque intervention, une fois que les difficultés éprouvées ont été mises au jour, elle demande alors systématiquement l'approbation des élèves. Effectivement, face aux

difficultés éprouvées par les élèves, il importe que l'enseignant adopte des postures complexes visant à soutenir les élèves dans leurs apprentissages (*Ibid.*). Comme le soulignent Jorro et Crocé-Spinelli (2010), ce geste d'orientation, conduit par des interrogations peu inductives et des demandes d'explication, permet réellement aux élèves de faire un retour sur leur démarche et de préciser leur raisonnement. La mise en commun conduite par Morgane abonde dans ce sens.

Pour autant, cette situation de communication particulière n'est pas dépourvue de malentendus et peut entraîner des incompréhensions chez les élèves en ce qui a trait aux enjeux d'apprentissage et aux objets étudiés en classe (Jorro, Mercier-Brunel, 2011). Il arrive que la parole enseignante se focalise davantage sur des aspects de gestion des apprentissages plutôt que sur les objets d'apprentissage en eux-mêmes, ce qui entraîne le maintien des élèves sur des opérations intellectuelles de bas niveau (*Ibid.*). L'enseignant peut également se contenter de gérer partiellement l'erreur ou porter son attention sur des éléments secondaires. Pourtant, les processus de régulation sont centraux dans les apprentissages (*Ibid.*). En outre, le geste professionnel dont la finalité réside à assurer les conditions de régulation des apprentissages, tient une place essentielle dans l'activité enseignante (*Ibid.*). La dimension éthique qui caractérise ce type de geste revêt une importance de taille (*Ibid.*). Ces dernières considérations nous ramènent, une nouvelle fois, à la situation de classe observée. Morgane, concentre bien son activité autour de l'objet d'apprentissage abordé. Les dialogues qu'elle conduit avec certains élèves portent exclusivement sur les difficultés auxquelles ils sont été confrontés. Toutes les procédures à l'œuvre sont élucidées. Notre grille d'analyse ne nous a pas permis d'étudier le discours de l'enseignante et les postures des élèves dans le détail. Pourtant, plusieurs éléments discutés ici nous incitent à émettre l'hypothèse d'une réelle activité des élèves sur le plan cognitif au cours de ces échanges et, par voie de conséquence, d'une possibilité de dépassement des difficultés "ordinaires" d'apprentissage.

Ces observations nous permettent d'établir une nouvelle fois un lien avec la perspective vygotskienne. En effet, dans le cadre des expérimentations qu'il mène auprès

d'élèves de huit ans pour résoudre un problème et des observations qui en découlent, Vygotski (1933/2012) suggère de laisser l'élève trouver la solution grâce à l'aide de l'adulte en lui posant « des questions suggestives » (*Ibid.* p. 183), ce qui favorise la qualité de la communication et de la collaboration que l'adulte établit avec l'élève (Venet et Correa Molina, 2015). L'espace intersubjectif ainsi créé constitue un lieu particulièrement propice aux apprentissages (Brossard, 1993), nous y reviendrons. Ainsi, le concept d'agir professionnel (Jorro, 2004, 2006a ; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010), tel que nous l'avons mobilisé dans notre étude, prend ici tout son sens puisque nous n'envisageons pas le dépassement des difficultés “ordinaires” d'apprentissage – inhérentes à l'apprentissage (Astolfi 1997 ; Brossard, 2004 ; Chabanne, 2003 ; Charlot, 1997 ; Gouvernement de France, 2002 ; Jorro, 2000 ; Perraudau, 2005, 2006 ; Terrail, 2009 ; Villepontoux, 1997) – sans la mobilisation de gestes spécifiques de l'adulte (Astolfi, 1997 ; Gouvernement de France, 2002, 2014c, 2010c ; Marcel, 2005 ; Perraudau, 2005, 2006).

1.4.3 *Les formes de collaboration et de communication*

Nous avons déjà souligné que Vygotski (1934/1997) a peu développé de méthodes spécifiques d'intervention dans la ZPD (Venet *et al.*, 2015) en dehors du fait qu'il leur accorde une importance de premier plan. Dans la lignée de ses travaux, plusieurs recherches se sont attaché à décrire des formats de collaboration possibles dans le cadre scolaire. Nous nous limiterons ici à en mentionner quelques-unes : les travaux de Coll et Onrubia (1994) introduisent le concept de contrôle de la situation ; ceux de Wertsch (1979, 1985) définissent la mise en fonctionnement d'une situation d'apprentissage ; et ceux de Bruner (1987) portent sur le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème. Ces différentes études s'inscrivent dans le cadre d'analyse proposé par Vygotski (Brossard, 2004)

De ces différents formats de collaboration, nous ne sommes pas en mesure de savoir ceux qui pourraient le plus appuyer, voire expliciter l'agir professionnel des enseignants en contexte de classe pour gérer les difficultés “ordinaires” d'apprentissage éprouvées par les

élèves. De notre côté, nous avons souhaité orienter notre regard au-delà de la simple communication entre l'élève et l'adulte, même si nous reconnaissons toute son importance à travers les gestes langagiers ; nous le mesurons à travers les échanges que Morgane entretient avec ses élèves. Une grande partie de notre travail a justement consisté à définir un agir spécifique propre à la gestion des difficultés “ordinaires” d'apprentissage dans la dynamique d'une séance d'enseignement-apprentissage. Nous avons ainsi essayé de prendre en compte d'autres variables, propres à la matrice de l'agir (Jorro, 2004, 2006a), incluant le fonctionnement de la séance d'enseignement-apprentissage dans toute sa globalité et sa densité. D'ailleurs, nous pensons que c'est précisément par toutes ses actions que Morgane gère les difficultés “ordinaires” d'apprentissage (prévention, compréhension, intervention). C'est pourquoi, une recherche de systématisation des actions de l'adulte en direction de l'élève ne pourrait totalement nous satisfaire dans la mesure où elles doivent constamment s'adapter à celles de l'enfant de manière subtile (Venet *et al.*, 2008). Toutefois, les interactions de tutelles définies par Bruner (1987), qui s'opèrent à travers les fonctions d'étayage (Gaté, 2016), pourraient bien évidemment s'adapter à des moments plus spécifiques en cours de séance. L'enseignant peut ainsi apporter un soutien individuel à l'élève et lui montrer comment procéder en cas de blocage : rectification de sa conduite par des indications verbales, apport d'indications de rappel en lien avec ce qui a été réalisé précédemment, notamment (Gaté, 2016). Cette posture est proche du dialogue que Morgane tient avec Maiwenn lors du temps d'entraînement-évaluation sur ardoise et rejoint celle adoptée lors des temps de travail en dyade ou en équipe.

1.5 Une orientation

1.5.1 *Un ancrage dans l'approche psychopédagogique*

Ainsi, d'un côté, nous disposons d'une tâche au cours de laquelle les élèves peuvent prendre des risques (Astolfi, 1993 ; Hadji, 2012 ; Pianta, *et al.*, 2008) en toute sécurité (Hadji, 2012) pour résoudre la situation-problème (Astolfi, 1993) tout en ne craignant pas « d'opérer un tâtonnement expérimental » (*Ibid.*, p. 252) ou de se tromper (Venet *et al.*,

2008). D'un autre côté, nous observons une enseignante capable de s'en emparer et qui apporte des réponses concrètes dans l'action pédagogique conduite en classe (Astolfi, 1997 ; Gouvernement de France, 2002, 2010c, 2014c ; Marcel, 2005 ; Perraudau, 2005, 2006). Morgane semble en effet avoir intégré cette posture d'accompagnement dans sa pratique de classe en faveur de ses élèves. Cette enseignante agit ici et maintenant et ne reporte pas le traitement des difficultés qu'elle observe sur des temps périphériques (Astolfi 1997 ; Marcel, 2005). Au contraire, elle multiplie les gestes professionnels (Gouvernement de France, 2013g ; Jorro, 2004, 2006a ; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010) pour aider les élèves à les surmonter ; nos résultats en témoignent. C'est en cela que l'approche psychopédagogique (Benoit, 2005) fait partie intégrante de la pratique professionnelle²⁶ de Morgane et coïncide avec la vision que nous avons définie préalablement (et notamment à l'aide du cadre vygotkien). Dans cette perspective, rappelons-le, les difficultés d'apprentissage sont perçues comme des phénomènes passagers et ordinaires (Astolfi 1997 ; Brossard, 2004 ; Chabanne, 2003 ; Charlot, 1997 ; Gouvernement de France, 2002 ; Jorro, 2000 ; Perraudau, 2005, 2006 ; Terrail, 2009 ; Villepontoux, 1997). Elles ne sont que le reflet de l'activité de l'élève en train d'apprendre (*Ibid.*). En conséquence, il importe à l'enseignant de les prendre en compte (Gouvernement de France, 2002, 2014c) afin de comprendre ce qui peut le freiner dans sa progression et l'aider à les surmonter (Astolfi 1997 ; Jorro et Mercier-Brunel, 2011 ; Marcel, 2005 ; Perraudau, 2005, 2006). Les différentes phases que nous avons successivement décryptées nous ont permis de révéler les gestes professionnels (Gouvernement de France, 2013g ; Jorro, 2004, 2006a ; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010) mobilisés par Morgane en ce sens. Ainsi, il est important de souligner la cohérence entre le discours de Morgane – relatif à l'approche psychopédagogique (Benoit, 2005) – lors de la seconde entrevue et la manière dont elle intervient en classe auprès de ses élèves, et plus spécifiquement auprès de ceux qu'elle sait les plus fragiles (Venet et *al.*, 2008). La pertinence de l'intervention de Morgane réside bien dans sa capacité d'émergence (à partir de la tâche) et de prise en compte (selon l'agir) des

²⁶ Cette approche alternative n'exclut en rien la perspective psychopathologique telle que nous l'avons définie dans notre problématique ; approche qui semble être d'ailleurs privilégiée dans l'établissement au sein duquel Morgane exerce.

difficultés auxquels certains élèves ont été confrontés (Marcel, 2005). À l’instar d’Astolfi (1997), nous pourrions considérer cette approche comme une chance d’apprentissage pour les élèves et l’action de Morgane comme un levier à la gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage.

Ces considérations nous amènent à prolonger le regard vygotskien que nous avons souhaité porter sur nos résultats. Nous entendons ainsi tisser un lien plus étroit entre les difficultés “ordinaires” d’apprentissage et un autre concept issu de la théorie historico-culturelle : la zone de développement le plus proche.

1.5.2 La zone de développement le plus proche : une zone de tous les possibles

La zone de développement le plus proche est sans aucun doute le concept qui nous rapproche le plus de la théorie historico-culturelle. Si, comme le formule Vygotski (1934/1997), les apprentissages anticipent et provoquent le développement, alors la zone de développement le plus proche pourrait constituer :

- une situation éducative propice aux apprentissages, par définition ;
- un territoire où les fonctions psychiques supérieures (raisonnement, mémoire volontaire, métacognition, notamment) acquièrent une plus grande maturité puisqu’elles se forment et se développent dans la collaboration avec autrui au cours d’expériences sociales (Venet *et al.*, 2015) ;
- une zone où les élèves éprouvent des difficultés, bricolent ingénieusement des procédés pour dépasser les obstacles auxquels ils sont confrontés ;
- un intervalle au sein duquel l’enseignant accompagne les élèves sur le chemin difficile de l’appropriation des savoirs et de leur propre développement ; de ce passage (parfois douloureux) (Vygotski, 1934/2012) de l’interpsychique vers l’intrapsychique ;
- un lieu propice à la construction des concepts scientifiques.

Dans cet intervalle, ou cette « période sensible » comme Vygotski (1934/1997, p. 357) aime à l'appeler, l'on peut sans doute mieux saisir a) le caractère ordinaire et temporaire des difficultés éprouvées par les élèves au cours de leurs apprentissages, b) le rôle majeur de l'enseignant à partir des gestes qu'il peut mobiliser pour aider les élèves à les surmonter. C'est en ce sens que nous rejoignons le cadre vygotkien et plus spécifiquement le concept de zone de développement le plus proche.

1.5.3 L'interprétation des difficultés ordinaires d'apprentissage à la lumière de la ZPD

À la lumière de ces éléments, l'interprétation des difficultés “ordinaires” d'apprentissage pourrait prendre alors deux directions selon qu'elle se réfère aux savoirs ou à l'élève. Expliquons-nous. Premièrement, l'une des missions attribuées à l'école consiste en la transmission-appropriation d'outils intellectuels élaborés par l'être humain au cours de son évolution et de son entrée dans la culture de l'écrit. Pour cela, elle devrait mettre en place des situations d'enseignement-apprentissage complexes et signifiantes permettant à l'élève : a) de s'approprier les outils culturels, d'une part ; b) de contribuer à son propre développement, d'autre part. L'on peut comprendre, dès lors, que des élèves peuvent éprouver des difficultés à s'approprier de telles connaissances (Brossard, 2004). Les apprentissages scolaires “provoqués” au sein de situations formelles s'éloignent des apprentissages “spontanés” réalisés par l'enfant dans le cadre de la cellule familiale et de situations informelles (Vygotski, 1934/1997). L'extraction des outils intellectuels nécessaires à l'appropriation d'une culture d'écrit par rapport aux situations où ils sont utilisés est fréquemment source de difficultés pour les élèves (Brossard, 2004). Cette constatation permet d'entrevoir la difficulté scolaire sous un autre angle que celui actuellement privilégié par le système éducatif : les nombreuses tentatives de “pathologisation” des difficultés d'apprentissage conduisent trop souvent à en externaliser son “traitement” (*Ibid.*).

Deuxièmement, la notion de difficulté “ordinaire” d'apprentissage pourrait être mise en relation directe avec le versant développemental du concept de ZPD. Pour conduire

l'apprentissage, l'enseignant doit se baser, entre autres, sur le niveau de développement actuel de l'enfant qui correspond au « degré de développement atteint par les fonctions psychiques de l'enfant » (Vygotski, 1935/1985, p. 107) pour amener celui-ci au-delà de ce développement actuel, nous l'avons vu. Or, l'aide de l'adulte, dans la cadre d'une activité collective, est nécessaire pour accélérer, voire provoquer, la maturation des fonctions psychiques supérieures. Dans cette perspective, il n'apparaît donc pas étonnant que l'élève éprouve des difficultés à accomplir seul la tâche dans cette zone d'apprentissage qui constitue, selon nous, l'espace privilégié de la manifestation des difficultés « ordinaires » d'apprentissage. Puisque les fonctions psychiques supérieures sollicitées par l'apprentissage ne sont pas encore mûres, il est fort probable que les élèves éprouvent des difficultés ou bricolent ingénieusement des procédés pour dépasser les obstacles auxquels ils sont confrontés. Ces manifestations ne seraient-elles pas le reflet de processus de maturation qui « sont en devenir, qui sont en train de se développer et de mûrir » (*Ibid.*, p. 109) ?

La théorie vygotkienne du développement humain oblige donc l'enseignant, le psychologue ou le chercheur à envisager autrement les rapports entre la psychologie et les pratiques éducatives (Brossard, 1993). Dans le premier chapitre de cette thèse, nous avons déjà souligné la prégnance de la pathologisation des difficultés éprouvées par les élèves en contexte scolaire. Cette orientation présuppose que c'est dans l'individu que l'on trouvera l'explication aux conduites diagnostiquées (*Ibid.*). Les individus sont alors étudiés en dehors des pratiques éducatives à partir desquelles ils se sont construits et « les comportements observés ne sont plus dès lors référés à cet ensemble de pratiques, mais sont considérés comme la manifestation d'une essence enfantine » (Brossard, 1993, p. 194). Notre étude a souhaité au contraire s'immiscer au cœur des pratiques éducatives et à s'appuyer sur ces dernières afin de mieux saisir les phénomènes que nous avons décrits, car les difficultés « ordinaires » d'apprentissage ne peuvent se comprendre qu'à la lumière des pratiques éducatives auxquelles recourent les enseignants.

Ces différents arguments viennent soutenir notre effort de définition-circonscription

du type de difficultés auquel notre étude s'est intéressée. À la lumière de ce que nous avons développé, les difficultés "ordinaires" d'apprentissage acquièrent toute leur essence. Elles sont inhérentes à l'apprentissage, propres à la transmission-appropriation des savoirs dans le cadre de situations d'enseignement-apprentissage complexes conduites par l'enseignant en situation de classe. Elles sont temporaires jusqu'à ce que les fonctions psychiques supérieures arrivent à maturité et que l'élève puisse se passer de l'adulte pour accomplir la tâche en toute autonomie. Nous pourrions même aller jusqu'à dire, que le type de difficultés auquel notre étude s'intéresse, sont celles situées à l'intérieur de la ZPD. Si, comme Vygotski (1935/1985) l'avance, « le seul bon enseignement est celui qui précède le développement » (p. 110) alors, les différentes manifestations des difficultés éprouvées par les élèves en constituent le signe le plus patent.

2. UNE GRILLE D'ANALYSE AJUSTÉE

Grâce à notre grille d'analyse, s'inspirant respectivement des travaux de Jorro (2004, 2006a), de Jorro et Crocé-Spinelli (2010) et de Pianta, *et al.* (2008), il a été possible de rendre compte, très finement, de la pratique enseignante de Morgane au cours d'une séance d'enseignement-apprentissage. Une très grande majorité des indicateurs définis en amont a pu être observée à des degrés divers dans la situation observée. Toutefois, il nous a été nécessaire de procéder à quelques ajustements afin de rendre notre grille plus opérationnelle. L'annexe P présente une grille ajustée contenant les indicateurs ajoutés en cours d'analyse, explicités, segmentés, fusionnés, redondants ou non observés. Comme nous l'avions prévu, il nous a été nécessaire d'ajouter plusieurs indicateurs lors de l'analyse, principalement dans la catégorie des gestes langagiers (ponctuation de la séance, dialogue avec un élève et corporéité). D'autres ont été davantage explicités (tonalité de la voix, par exemple), segmentés en deux ou en trois indicateurs distincts (relatifs à la posture physique notamment : assis, debout, à hauteur d'enfant) ou fusionnés. En outre, certains indicateurs n'ont pas été observés en cours de séance (adoption d'une posture de négociation ou invitation des élèves à questionner un texte). Cela ne signifie pas pour autant que nous devons les ôter de la grille ; ils pourraient être identifiés dans d'autres

circonstances. Au-delà de ces quelques ajustements, nous avons éprouvé des difficultés au contact de plusieurs indicateurs. L'indicateur relatif à la microculture de la classe : « en termes de pratiques, de valeurs, de normes et de significations partagées (notamment à partir des règles de vie élaborées collectivement » (GMSA1) nous paraît des plus pertinents. Mais, nous n'avons pas été en mesure de le documenter. À cette fin, il aurait été nécessaire d'organiser des temps d'observation sur une période plus large ou de nous entretenir plus longuement avec Morgane sur cet aspect. De fait, une seule séance d'observation ne suffit pas à collecter des données probantes à ce propos et de discerner les informations qui relèvent directement de la microculture de classe. En outre, les indicateurs touchant à la traduction des savoirs : « connaît les enjeux didactiques » (GMST1), « identifie les composantes didactiques des savoirs abordés » (GMST3) et « tient une exigence épistémologique » (GMST4) ainsi que celui portant sur la prise en compte « du registre énonciatif à partir duquel les élèves pourront comprendre le savoir abordé » (GMSA2) furent des plus délicats à appréhender. Le manque de recul entre la période d'observation et la seconde entrevue ne nous a pas permis d'orienter suffisamment nos questions en ce sens. Par ailleurs, nous constatons que l'indicateur : « assure un climat de disponibilité et de concentration nécessaire à l'entrée des activités » (GMSP2) ne relève pas tout à fait du même ordre que ceux identifiés dans la grille. Il serait davantage le résultat d'un certain nombre de comportements observables : il s'agirait plutôt d'une dimension que d'un indicateur. D'ailleurs c'est de cette façon que la grille de Pianta *et al.* (2008) est conçue. Au cours de nos analyses, nous l'avons rattaché à d'autres indicateurs plus précis : tonalité de voix, posture et gestes. De la même manière, l'indicateur : « manifeste une attitude tolérante » (GERD2) gagnerait à d'être décliné en comportements observables. Enfin, certains comportements ont été difficiles à interpréter en raison de la redondance de certains indicateurs. À titre d'exemple, l'indicateur portant sur la proximité physique est en même temps présent dans les gestes éthiques (climat positif) et les gestes langagiers (corporéité). De la même manière, l'indicateur identifiant le renforcement des propos de l'élève par l'enseignant est à la fois présent dans les gestes éthiques (climat positif) et les gestes langagiers (dialogue avec un élève). Il est fort probable qu'en croisant les deux grilles (Jorro, 2004, 2006a ; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010 ; Pianta *et al.*, 2008), nous

n'ayons pas réussi à obtenir une “fusion” complète. Il conviendrait de reconsidérer cet aspect à l'appui d'autres observations de classe. Nous pouvons aussi permettre à ces indicateurs d'être interprétés en fonction de la situation dans laquelle ils sont mobilisés.

3. LES LIMITES ET LES ABOUTISSEMENTS DE L'ÉTUDE

Dans la présente section, nous mettons en lumière les limites de cette étude autour de plusieurs dimensions : orientations techniques, conduite de l'observation, interactions enseignante-élèves dans la capacité de dépassement des difficultés “ordinaires” d'apprentissage, grille d'analyse, posture du chercheur et portée de nos résultats. Nous achevons cette section par l'identification de plusieurs contributions positives.

3.1 Les limites

3.1.1 *Les orientations techniques*

Une première limite concerne les choix techniques. Nous avons fait le choix de centrer notre étude sur l'agir enseignant et nous nous en sommes justifié. D'ailleurs, cette orientation nous a amené à faire des choix sur le plan technique. Le placement de notre caméra en fond de classe, orientée vers l'enseignante, avait l'intérêt d'assurer notre discrétion. Cependant, nous n'étions pas en mesure d'observer ce qui se jouait réellement du côté des élèves, tant sur le plan socioaffectif que cognitif. De la même manière, il ne nous était pas possible d'enregistrer les échanges entre l'enseignante et ses élèves au cours des travaux menés en groupes ou lors d'interventions plus ciblées. Là encore, ces aspects techniques ne sont pas sans conséquence sur nos résultats. Toutefois, nous avons pu inférer un certain nombre de comportements chez Morgane à partir des productions des élèves (phase de mise en commun) et selon les propos qu'elle nous a tenus lors de la dernière entrevue.

3.1.2 *La conduite de l'observation*

Une deuxième limite concerne la situation d'observation. Cette étude a mis en évidence le professionnalisme et l'expertise de Morgane. Au-delà de ses qualités humaines et relationnelles, elle offre le portrait de quelqu'un qui a acquis de nombreuses compétences liées à sa longue expérience, ses diverses activités (d'accompagnement d'étudiants en formation initiale notamment) et de son parcours professionnel (sa reprise d'études universitaires). La mise en œuvre qu'elle nous a donné à voir relève de la pratique de classe d'une enseignante expérimentée. Lors des différentes entrevues, elle a montré sa capacité à analyser sa propre activité avec pertinence. Toutefois, sa pratique a pu être influencée par notre simple présence. Au cours de la dernière entrevue, elle reconnaît d'ailleurs qu'elle a passé beaucoup de temps à préparer sa séance ; notamment au travers de la fabrication du jeu : « C'était aussi parce que tu étais en observation, hein. Bon après, j'aime bien fonctionner comme ça, par jeu, tout ça. Mais bon, là l'idée c'était aussi que ce soit une séance un peu intéressante à observer pour toi aussi, donc ». Paradoxalement, notre étude s'est penchée sur la situation-problème initiale. D'après ce qu'elle nous a dit, ce n'est pas cette situation qu'elle voulait nous montrer. Cette observation rend notre analyse d'autant plus intéressante, car ici elle a agi spontanément face aux difficultés "ordinaires" d'apprentissage qui ont surgi dans la classe. Au-delà de cette observation, nous avons été étonné de constater à quel point cette enseignante avait appliqué un certain nombre de recommandations auxquelles nous avions songé en amont sans qu'elle ait eu connaissance de la perspective à laquelle nous avons ancré nos travaux et des instruments auxquels nous avons recours pour analyser nos données.

3.1.3 *Les interactions enseignante-élèves dans le dépassement des difficultés "ordinaires" d'apprentissage*

Une troisième limite concerne les interactions enseignant-élèves. Même si nous n'avons pas poussé notre étude aussi loin que nous l'aurions désiré, il nous semble essentiel de mentionner l'importance d'analyser sur un plan interactionniste le message envoyé par l'élève, le contexte pédagogique et le geste que l'enseignant mobilise en réponse. En effet,

nous pourrions imaginer un enseignant agir différemment selon le moment auquel apparaissent les difficultés. Sans doute viendrait-il aider plus facilement un élève s'il venait à manifester ses difficultés en tout début d'exercice, par exemple. Même si notre grille d'analyse ne nous a pas permis de capter ces signaux plus subtilement que nous l'avons fait, nous avons pu observer chez Morgane un agir qui s'ajuste en permanence dans l'action et qui est soutenu, entre autres, par les connaissances qu'elle a de ses élèves ; son attention est constante à l'égard des élèves qu'elle sait en difficulté. Ce qui caractérise les gestes professionnels d'un enseignant, ce n'est pas seulement l'action visible en elle-même, mais également les dimensions expérientielles et symboliques de ces gestes (Jorro, 2002). Les gestes professionnels ne fonctionnent jamais "à vide". Ils ne sont pas déconnectés de leur situation de mobilisation, du contexte pédagogique, des signaux que l'élève renvoie à l'enseignant et de ses propos. Dans cette perspective, il aurait été intéressant de relever ce que dit l'élève pour l'analyser sous différents angles (émotionnel ou conatif par exemple) ou de nous pencher sur les propos de l'élève afin d'observer ce qu'il dit de ses difficultés et comment il en parle.

Ces constats nous ont réellement permis de prendre conscience des limites de notre étude. En effet, nous devons admettre que celle-ci n'est pas en mesure de caractériser l'effet des gestes professionnels sur le dépassement des difficultés "ordinaires" (du côté de la cognition des élèves). De fait, notre étude ne permet pas de mettre en évidence les régulations que les élèves pourraient effectuer après cette phase de dialogue collectif (Jorro, Mercier-Brunel, 2011). Pour cela, il aurait été nécessaire de nous doter de grilles d'analyse spécifique, de planifier plusieurs séances d'observation et de conduire diverses évaluations sur ce même objet d'apprentissage ; tel n'a pas été le cas. Toutefois, lors de la phase d'entraînement-évaluation (T11), la posture de Morgane laisse à penser que, contrairement à la situation-problème initiale, peu d'élèves semblent avoir été confrontés à des difficultés. Ainsi, nous pouvons formuler l'hypothèse que la plupart des difficultés ont été dépassées. Les quelques interventions de Morgane se focalisent sur les rares ardoises ne faisant pas apparaître la bonne unité. Deux interventions plus ciblées viennent soutenir deux élèves en proie à des difficultés plus importantes. Au cours de la seconde entretien, Morgane

reconnaît que les apprentissages se sont correctement déroulés chez une grande majorité d'élèves et précise que cette notion sera retravaillée, à des degrés divers, chez quelques élèves seulement. Elle sait les fragilités de certains d'entre eux (Guirec, Maiwenn et Soazig) et reconnaît que leurs difficultés réclament une vigilance accrue de sa part.

3.1.4 *La grille d'analyse*

Une quatrième limite concerne notre grille d'analyse. Premièrement, le processus de codification peut s'avérer lourd et complexe en raison de la variété des dimensions en jeu et du grand nombre d'indicateurs auxquels ils se rapportent. Deuxièmement, même si nous avons cherché à être le plus fidèle possible à la situation observée, nous savons qu'un certain nombre de dimensions nous ont échappé. Ainsi, nous aurions peut-être gagné à orienter davantage notre grille vers des dimensions mettant en avant la sensibilité de l'enseignante à l'égard des besoins cognitifs des élèves, telles que Pianta *et al.* (2008) et Venet *et al.* (2008)²⁷ les décrivent dans leur grille respective. Une analyse plus poussée intégrant des dimensions présentes chez Pianta *et al.* (2008) aurait pu être conduite. Celles se rapportant au développement conceptuel (questions incitant la réflexion), à la qualité des rétroactions (étayage, échanges soutenus, réflexion sur le processus, précision des informations, encouragements) ou au modelage sur le plan du langage (conversations, questions ouvertes, accompagnement verbal) nous paraissent tout à fait pertinentes. De la même manière, nous aurions pu nous inspirer de la grille de Venet *et al.* (2008) en intégrant les comportements portant sur la médiation cognitive (la sensibilité aux besoins cognitifs de l'élève, les attentes élevées, l'étayage, la modélisation, la centration sur les processus, notamment) ainsi que sur la médiation métacognitive, l'action sur la tâche (organisation, restructuration, morcellement, centration sur l'erreur, conclusion, contextualisation) ou encore sur l'action sur l'environnement (réduction des stimulations). Au-delà de ces considérations, nous pouvons nous demander s'il est envisageable, voire pertinent, de créer

²⁷ On y retrouve d'ailleurs de nombreuses similarités avec notre grille : sensibilité aux besoins des élèves (relation d'aide, écoute active, l'empathie), proximité (proximité physique, contact visuel, renforcements positifs, l'absence de conflits), développement de l'autonomie, etc.

une grille aussi exhaustive et qui ne soit pas trop difficile à manier.

3.1.5 La posture du chercheur

Une cinquième limite concerne notre posture de chercheur. Tout au long de cette étude, notre posture d'enseignant au primaire a été mise à distance au profit de celle du chercheur. Toutefois, nous devons reconnaître que notre parcours professionnel a pu nous influencer à différents moments : le choix de ce sujet est né de nos intuitions et de nos préoccupations de terrain ; le choix définitif des enseignants développant un agir ancré dans une approche psychopédagogique ; l'identification des gestes les plus porteurs pour intervenir en direction dans la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage. Une part de subjectivité a pu orienter le choix de la situation que nous avons observée, la perception que nous en avons faite et en conséquence, l'analyse qui en a découlé (Laperrière, 2009, p. 333). Les différents critères de rigueur mis en œuvre tout au long du processus de recherche ont précisément pour but d'objectiver nos données et d'assurer la validité de nos résultats. Nous les avons décrits au troisième chapitre.

Ces constatations nous encouragent à mener d'autres études de cas afin de révéler d'autres agirs professionnels dédiés à la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage et d'objectiver encore davantage notre posture de chercheur.

3.1.6 La portée de nos résultats

Une sixième limite concerne nos résultats. Cette seule étude de cas pourrait laisser à penser qu'il n'y a pas de véritable problème (Morgane apparaît comme une enseignante modèle après tout) ou que les gestes mis en évidence représenteraient un agir unique, applicable en tous lieux, pour intervenir auprès d'élèves éprouvant des difficultés en classe. Ce serait une erreur à considérer que l'agir de cette enseignante serait généralisable à n'importe quel autre contexte de classe. La situation dont nous avons rendu compte ici relève d'un contexte bien particulier avec ses propres composants, contraintes et ressources

(Bru et Clanet, 2011). « La classe est un univers complexe [...] et le déroulement de l'action n'est pas une simple exécution d'un déjà conçu, il intègre les circonstances, les contingences, les événements et les occasions d'agir de telle ou telle façon » (*Ibid.*, p. 29). Il est également utile de préciser que les gestes professionnels, tels que nous avons pu les définir au sein de notre étude, « sont intimement liés à la singularité du sujet enseignant qui les mobilise » (Jorro et Mercier-Brunel, 2011, p. 45)²⁸. Nous pensons, qu'il n'existe pas un agir unique et qu'il aurait été extrêmement intéressant de mettre en apport différentes pratiques. L'étude de cas multiples aurait certainement augmenté le potentiel de généralisation de notre étude (Karsenti et Demers, 2011). Une étude multicas, telle que nous l'avons envisagée au départ, nous aurait permis d'établir des convergences entre les cas étudiés tout en concourant à l'analyse des singularités de chacun des cas (*Ibid.*). En conséquence, l'agir de Morgane, tel que nous l'avons observé et décrit, est difficilement reproductible à d'autres situations d'autant plus que les pratiques d'enseignement (notamment intra-maître) sont soumises à d'importantes variabilités (Canzittu, 2016). Il conviendrait plutôt de considérer notre étude comme une réponse possible au problème que nous avons posé et non comme une solution unique. Dit autrement, la gestion des difficultés “ordinaires” d'apprentissage ne relève pas d'un ensemble de techniques qu'il conviendrait d'appliquer à n'importe quelle situation (Rey, 2016). Nous pourrions, éventuellement, prétendre que l'agir professionnel de Morgane, tel que nous l'avons décrit et analysé, pourrait constituer un réservoir d'inspiration pour des acteurs de terrain (*Ibid.*). Nous pouvons en dire autant des limites que nous venons d'exposer et qui pourraient représenter des leviers potentiels dans l'entreprise de nouveaux travaux de recherche.

3.2 Les aboutissements

Les résultats produits dans le cadre de cette étude sont de plusieurs ordres. Premièrement, l'étude que nous avons menée se donnait pour objectif d'appréhender et d'analyser les comportements d'une enseignante en situation

²⁸ C'est d'ailleurs pour ces raisons que nous avons pris le soin de documenter le contexte d'établissement et de classe dans lequel évolue Morgane, et décrit son parcours professionnel.

d'enseignement-apprentissage. À l'instar de Bru (2002), nous souhaitons rendre compte et comprendre les processus en jeu dans la perspective d'une gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage en situation de classe. Cette recherche, telle que nous l'avons appréhendée, coïncide d'ailleurs assez bien avec la définition proposée par Merriam (1988), qui voit en l'étude de cas une opportunité de découverte et de compréhension du cas étudié et une approche prometteuse dans l'avancement des pratiques éducatives. En outre, notre étude est à la fois particulariste, descriptive, heuristique et inductive (*Ibid.*) : a) particulariste, en ce qu'elle étudie un phénomène restreint ; b) descriptive dans la mesure où les résultats auxquels nous avons abouti correspondent à une description détaillée intégrant des éléments d'interprétation (description des interactions d'un grand nombre de variables sur un laps de temps déterminé à l'avance) ; c) heuristique dans le sens d'une amélioration de la compréhension du cas étudié ; d) et enfin inductive, car l'étude de cas dépend principalement du raisonnement que le chercheur construit en se fondant sur les faits observés.

Deuxièmement, pour concrétiser notre objectif de recherche, nous avons conçu une grille d'analyse de l'activité enseignante sur la base de 85 indicateurs observables. De fait, ce type d'étude requiert « un instrument de collecte de données qui est sensible au phénomène humain et à ses complexités » (Merriam, 1988, p. 2). Cette grille d'analyse, telle que nous l'avons conçue représente un instrument pertinent pour rendre compte avec une certaine finesse de la pratique enseignante en situation. Elle nous a permis d'observer un nombre important de comportements en situation de classe tout en décrivant leur interrelation au sein de différentes activités menées au cours d'une séance. De notre point de vue, cet instrument est tout à fait transférable et pourrait convenir pour analyser d'autres situations d'enseignement-apprentissage analogues. De la même manière, nos guides d'entretiens pourraient être réutilisés dans le cadre d'entrevues visant à accompagner les enseignants dans leur pratique professionnelle. Les différents axes de questionnement retenus permettent d'analyser en profondeur l'activité enseignante et d'aborder des points sur lesquels les enseignants n'ont pas forcément l'habitude d'être questionné.

Troisièmement, à l'appui de cette grille d'analyse, nous avons produit une description, qui s'est voulue à la fois rigoureuse et détaillée, de l'agir professionnel de Morgane en situation de classe afin d'illustrer la manière dont les difficultés "ordinaires" d'apprentissage peuvent être gérées dans le cadre de la classe. Concrètement, nous avons décrit les comportements observables et étudié l'interrelation de ces comportements au sein de différentes activités menées au cours de cette séance (Karsenti et Demers, 2011). Cette étude a le mérite d'avoir documenté, le plus fidèlement possible, la pratique enseignante de Morgane à l'aide de critères observables prédéterminés tout en prenant en compte la séance observée dans sa globalité et sa densité. Nous espérons avoir ainsi contribué, autant que faire se peut, à documenter davantage les recherches descriptives de situations d'enseignement-apprentissage (Canzittu, 2016).

Quatrièmement, nos résultats nous ont permis de documenter le construit de difficultés "ordinaires" d'apprentissage et d'illustrer chacune des dimensions à l'œuvre. Ainsi, il nous a été possible d'illustrer la faisabilité de l'approche psychopédagogique, de caractériser une tâche (situation-problème), d'observer quelques manifestations du côté des élèves et de décrire les gestes professionnels posés par Morgane dans cette situation. De plus, notre construit nous a permis de démontrer la cohérence entre le dire et l'agir de cette enseignante et de mettre en évidence l'interrelation des quatre dimensions. En outre, à l'appui du cadre vygotskien, nous avons exploré quelques pistes afin d'ancrer nos travaux dans l'une des plus importantes théories qui ont influencé le monde de la psychologie et de l'éducation d'une part (Legendre, 2005), et de comprendre les phénomènes auxquels notre étude s'intéresse au-delà de leur simple description d'autre part. Nous proposons à la page suivante la figure 23 (différente de celle présentée dans notre cadre de référence, au regard de la progression de notre argumentation), où l'agir professionnel est placé au cœur de la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage.

Cette schématisation est en capacité de nous éclairer sur des situations de classe, dès lors qu'il s'agit d'appréhender l'agir enseignant en direction de la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage. Chez Morgane, toutes les dimensions sont agissantes et

actuellement par le système scolaire et d'entrer au cœur même du métier enseignant, là où les approches actuelles tendent à s'en détourner. Nous souhaitons ainsi nous décentrer des approches qui privilégient la pathologisation des difficultés et aller à la rencontre du fameux paradigme manquant auquel nous faisons référence dans le premier chapitre de cette thèse.

Sixièmement, l'étude de cas que nous avons menée auprès de Morgane tend à montrer qu'il est envisageable, pour un enseignant, de mobiliser des gestes professionnels spécifiques (Gouvernement de France, 2013g ; Jorro, 2004, 2006a ; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010) en direction des élèves éprouvant des difficultés "ordinaires" d'apprentissage sans qu'il soit systématiquement nécessaire de mettre en place des dispositifs d'intervention particuliers (Amigues, 2005 ; Attali et Bressoux, 2002 ; Morel, 2014 ; Thélot, 2004 ; Vygotski, 1931/1994). De cette manière, nous avons souhaité montrer que l'agir enseignant, en situation de classe, pouvait détenir tout le potentiel nécessaire au développement d'une approche psychopédagogique (Benoit, 2005) pour intervenir dans la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage. Bien évidemment, une seule étude de cas ne saurait prétendre à une quelconque généralisation. Toutefois, le cas de Morgane illustre assez bien le fait que la prise en compte des difficultés éprouvées par certains élèves en contexte de classe relève de la capacité de l'enseignant : a) à développer une posture énonciative adaptée (Jorro, 2004, 2006a, 2008 ; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010 ; Jorro et Mercier-Brunel, 2012 ; Pianta *et al.*, 2008), tant par ses gestes que ses paroles : la phase de mise en commun centrée sur les difficultés éprouvées par les élèves l'illustre parfaitement ; b) à s'ajuster aux inévitables imprévus (Jorro, 2004, 2006a ; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010) : la situation-problème initiale, conduite à partir des seules productions des élèves, est éloquente à ce propos ; c) à envisager sa planification sous l'angle d'une mise en scène des savoirs et susceptible d'enrôler les élèves (Astolfi, 1993 ; Jorro, 2004, 2006a ; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010 ; Jorro et Mercier-Brunel, 2012 ; Pianta *et al.*, 2008) : Morgane accorde un temps conséquent dans la planification de ses séances ce qui lui permet d'ailleurs de se projeter dans l'action (Astolfi 1997) et d'être entièrement présente à ses élèves (Venet *et al.*, 2008) ; d) à privilégier un climat de classe où l'écoute, le respect, le

dialogue tiennent une place de premier plan (Jorro, 2004, 2006a ; Jorro et Crocé-Spinelli, 2010 ; Jorro et Mercier-Brunel, 2012 ; Pianta *et al.*, 2008 ; Venet *et al.*, 2008) : tout au long de la séance d'enseignement-apprentissage abondent chez Morgane ; nous l'avons observé et entendu lors de nos entrevues.

CONCLUSION

L'objectif de cette étude n'était pas de présenter une pratique pédagogique modèle, mais plutôt d'illustrer les composantes essentielles sur lesquelles les enseignants peuvent intervenir pour gérer les difficultés "ordinaires" d'apprentissage en contexte de classe. À cet effet, nous avons souligné que la difficulté "ordinaire" correspondait en fait à un construit complexe, englobant à la fois l'approche pédagogique convoquée, le type de tâche proposé, les réactions de l'élève et l'agir professionnel.

À l'appui de notre grille d'analyse, nous sommes entré au cœur de la pratique enseignante de Morgane afin d'observer en profondeur ce phénomène dans son contexte naturel. De cette manière, nous avons été en mesure de décrire dans son grain le plus fin les gestes professionnels mobilisés par cette enseignante pour gérer les difficultés "ordinaires" d'apprentissage d'élèves du primaire dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage. En outre, les propos recueillis lors des entretiens nous ont permis de comprendre et d'interpréter l'intelligibilité de la situation dans sa globalité.

Dans le précédent chapitre, nous avons successivement documenté les quatre dimensions du construit de difficultés "ordinaires" d'apprentissage : tâche, manifestations, approche et agir professionnel. Nous avons aussi mesuré l'enjeu que constitue le concept de zone de développement le plus proche au regard des difficultés "ordinaires" d'apprentissage et de l'agir professionnel qui leur est associé. Par ailleurs, la théorie historico-culturelle nous a conduit à considérer d'autres aspects non moins essentiels : le développement des deux néoformations propres à l'âge scolaire (le développement des fonctions psychiques supérieures des élèves à l'aide des instruments psychologiques) ; le rôle des concepts quotidiens dans la formation de ces concepts scientifiques ; la nécessité de placer les élèves face à des problèmes à résoudre pour les aider à construire leur propre compréhension des concepts scientifiques. Nous mesurons les répercussions que ces quelques aspects de la théorie historico-culturelle peuvent avoir dans le développement des processus de pensée chez l'enfant ainsi que sur l'interprétation des difficultés "ordinaires"

auxquelles ils peuvent être confrontés dans les apprentissages scolaires.

Nous avons également identifié quelques limites liées à la conduite d'une telle étude : a) les orientations techniques et les contraintes de l'observation, b) les interactions enseignant-élèves dans le dépassement des difficultés "ordinaires" d'apprentissage, c) la grille d'analyse utilisée, d) la posture du chercheur, e) et la portée de nos résultats (étude ne portant que sur un seul cas).

À l'instar d'autres travaux portant sur l'agir professionnel d'enseignants, la présente recherche permet de poser quelques hypothèses signifiantes quant à l'impact des gestes professionnels mobilisés par un enseignant pour intervenir auprès d'élèves éprouvant des difficultés "ordinaires" d'apprentissage en contexte de classe. Nous n'avions pas la prétention de proposer un agir-type applicable en tout lieu. Toutefois, cette étude tend à montrer aux acteurs de l'éducation que l'agir professionnel d'un enseignant peut détenir tout le potentiel au développement d'une approche psychopédagogique visant à intervenir dans la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage, sans qu'il soit systématiquement nécessaire d'externaliser leur prise en charge ou de recourir aux professionnels du soin (Morel, 2014). L'originalité de cette étude réside également dans sa capacité à documenter, à l'appui d'assises conceptuelles pertinentes, le "paradigme manquant" (Roiné, 2014) dans les analyses actuelles sur les difficultés d'apprentissage, tout en se démarquant des approches dites pathologisantes : le recours à la théorie historico-culturelle est particulièrement intéressant de ce point de vue. De fait, cette théorie permet d'ancrer l'agir professionnel de Morgane dans une perspective non seulement plus vaste, mais aussi développementale.

Le programme de doctorat en éducation de l'Université de Sherbrooke nous invite à nous interroger sur les rapports entre la recherche, le milieu de pratique et la formation. Ainsi, les retombées sociales et scientifiques de cette étude peuvent être de plusieurs ordres :

Sur le plan de la recherche, cette étude a permis : a) de développer le concept de difficultés “ordinaires” d’apprentissage ; b) de décrire une pratique enseignante à partir d’une grille conceptuelle justifiée sur le plan théorique, croisant les travaux de plusieurs chercheurs ; c) d’ancrer la thématique des difficultés d’apprentissage dans une perspective vygotskienne, notamment à l’appui du concept de zone de développement le plus proche.

Sur cette base, d’autres travaux de recherche pourraient être entrepris. La présente étude pourrait servir à analyser d’autres réalités de classe afin de documenter l’approche psychopédagogique dans la gestion des difficultés “ordinaires” d’apprentissage. Il serait également intéressant d’observer les effets des gestes sur les élèves et d’analyser ce qui se joue sur le plan cognitif : sont-ils en mesure de dépasser les difficultés “ordinaires” qu’ils peuvent éprouver dans leurs apprentissages dès lors que l’approche psychopédagogique est privilégiée en classe par l’enseignant ? Nous pourrions également chercher à comprendre comment ces enseignants en sont arrivés à développer ce type d’approche.

Sur le plan de la formation et de la pratique, nous envisageons plusieurs pistes. Tout d’abord, il s’avérerait intéressant de diffuser l’approche visant à recentrer la gestion des difficultés d’apprentissage au cœur de l’action pédagogique des enseignants. Ainsi, l’interprétation des difficultés ordinaires d’apprentissage au regard de la théorie historico-culturelle et des concepts sur lesquels nous nous sommes appuyé pourrait avoir des répercussions positives sur les moyens à mettre en œuvre pour accompagner en classe les élèves les plus fragiles. Ensuite, les instruments de collecte de données ainsi que la grille d’analyse pourraient être exploités afin de contribuer au développement personnel et professionnel des enseignants au primaire (Guay et Prud’homme, 2011). Enfin, des recherches-actions pourraient être réalisées dans le but d’apporter un changement en réponse à des problématiques de terrain dans le domaine de la gestion des élèves éprouvant des difficultés d’apprentissage (*Ibid.*).

Ainsi, nous espérons que cette étude puisse trouver un écho favorable sur le terrain et contribuer au développement de l'“empowerment” chez les enseignants (Moisset, Toussaint et Plante, 2003).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations: Une introduction à la démarche classique et une critique*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay.
- Amigues, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateur de l'activité enseignante. In L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 105-127). Paris: ÉRÈS.
- Antoine, L., Desombre, C., Lachal, M., Gaillet, F., Urban, E. et Delelis, G. (2010). Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 1(29), 239-258.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- Astolfi, J.-P. (1993). Placer les élèves dans une situation-problème ? *Probio-Revue*, 16(4), 311-321.
- Attali, A. et Bressoux, P. (2002). *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés*. Rapport établi à la demande du haut conseil de l'évaluation de l'école. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/034000533/index.shtml>>. Consulté le 14 octobre 2012.
- Bachelard, G. (1934/2002). *La formation de l'esprit scientifique: Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay.
- Bautier, E., Bonnéry, S., Terrail J.-P., Bebi, A., Branca-Roscoff, S. et Lesort, B. (2002). *Décrochage scolaire: genèse et logique des parcours*. Rapport de recherche pour la DPD/MEN. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.etab.ac-caen.fr/preventiondudecrochage/documents/Bautier_Terrail.pdf>. Consulté le 13 mars 2013.
- Beaud, D. (2009). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 251-284). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Benoit, H. (2005). Inégalités sociales et traitement ségrégatif de la difficulté scolaire: histoire ou actualité ? *La nouvelle revue de l'AIS*, 31, 91-10.
- Berzin, C. et Brisset, C. (2008). Le statut de la difficulté dans les apprentissages: les représentations des enseignants spécialisés et non spécialisés. *Carrefours de l'éducation*, 1(25), 91-101.

- Bressoux, P. (2013). *Le point avec... Pascal Bressoux : « On sait que l'efficacité du dispositif du plus de maîtres que de classes est très variable »*. La Lettre de l'éducation, n°764. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.lalettredeleducation.fr/Pascal-Bressoux-On-sait-que-l.html>>. Consulté le 13 mars 2013.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski: Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Brossard, M. (2001). Situations et formes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 423-437.
- Brossard, M. (1993). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, 46(2), 188-199.
- Brousseau, G. (1998). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. In G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques* (p. 115-160). Grenoble: La Pensée Sauvage. Document téléaccessible à l'adresse <<http://educationdidactique.revues.org/1005>>. Consulté le 12 septembre 2013.
- Brousseau, G. (1986). *Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://hal.archivesouvertes.fr/hal-00516586>>. Consulté le 30 août 2012.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M. et Clanet, J. (2011). La situation d'enseignement-apprentissage: caractères contextuels et construits. *Recherches en éducation*, 12, 26-34.
- Bruner, J. S. (1987). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. et Larguer, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants: des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, 30, 33-53.
- Burns, R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational technology*, 11, 55-56.
- Cajole-Laganière, H. et Martel, P. (2013). *Usito: Parce que le français ne s'arrête jamais*. Sherbrooke: Éditions Delisme.

- Carlo Bocchi, P. (2014). Spécificité de l'action didactique des enseignants de soutien et évolution des pratiques de différenciation. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66, 171-190.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*, 661(4), 49-68.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (1992). *Le dictionnaire de l'Académie française*, (9^e éd). Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cnrtl.fr/definition/academie9/>>. Consulté le 17 août 2012.
- Chabanne, J.-L. (2003). *Les difficultés d'apprentissage*. Paris: Nathan.
- Chaiklin, S. (2003/2009). La place de la zone de développement proximal dans l'analyse des apprentissages et de l'enseignement chez Vygotski. In A. Kozulin, B. Gindis, V.-S. Ageyev et S.-M. Miller (dir.), *Vygotski et l'éducation: apprentissages, développement et contextes culturels* (p. 33-57). Paris: Retz.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir: Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- Charnay, R. (dir.) (2011). *Guide de l'enseignant, fichier d'entraînement, Cap Maths CE2*. Paris: Hatier.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble. La Pensée sauvage.
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 53-87). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Clédat, L. (1914). *Dictionnaire étymologique de la langue française* (3^e éd.). Paris: Librairie Hachette et C^o. Document téléaccessible à l'adresse <<http://fr.scribd.com/doc/46765316/Dictionnaire-Etymologique-de-La-Langue-Francaise>> Page consultée le 17 août 2012.
- Coll, C. (2002). La construction de la connaissance à l'école: conditions et limites d'une intégration théorique. In M. Brossard et J. Fijalkow (dir.), *Apprendre à l'école: perspectives piagétienne et vygotkiennes* (p. 17-26). Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Coll, C. et Onrubia, J. (1994). Temporal dimension and interactive processes in teaching-learning activities : a theoretical and methodological challenge. In N. Mercer et C. Coll (dir.), *Explorations in Socio-Cultural Studies. Vol. 3: Teaching, learning, and interaction* (p. 107-122). Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.

- Courteix, M.-C. (2004). La scolarisation des élèves en situation de handicap: l'exemple français. *La nouvelle revue de l'AIS*, 27, 178-184.
- De Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay, M. Crahay et J.-M. de Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation* (p. 219-249). Collection Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck.
- Demers, M. (2012). Le projet de recherche au PhD. In Y. Lenoir (dir.), avec la collaboration de A., Zaid, P., Maubant, A., Hasni, F., Larose et F. Lacourse, *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expression liés à la recherche scientifique*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Deslauriers, P.-P. (1991). *La recherche qualitative. Guide pratique*. Collection Thema. Montréal: McGraw-Hill.
- Duplessis, P. (2007). *L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologique, psychologique et praxéologique*. Séminaire du GRCDI : Didactique et culture informationnelle: de quoi parlons-nous ? URFIST de Rennes, 14 septembre. Document téléaccessible à l'adresse <<http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/didactique-information/l-objet-d-etude-des-didactiques-et-leurs-trois-heuristiques>>. Consulté le 22 mars 2015.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010, 2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Frangos, C. (1991). Le Modèle d'Enseignement Dialectique: De Vygotsky à Socrate en Passant par Piaget. *Andlise Psicoldgica*, 3-4(9), 419-423.
- Friedrich, J. (2010). *Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement. Une lecture philosophique et épistémologique*. Carnets des Sciences de l'Éducation. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Gagné, G., Lazure, R., Sprenger-Charolles, L. et Roppé, F. (1989). Recherches en didactique et acquisition du français. In Y. Lenoir (dir.), avec la collaboration de A. Zaid, P. Maubant, A. Hasni, F. Larose et F. Lacourse (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expression liés à la recherche scientifique*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Gall, J. P., Gall, M. D. et Borg, W. R. (2005). Applying educationnal research. A practical guide (5^e éd.). In Y. Lenoir (dir.), avec la collaboration de A. Zaid, P. Maubant, A. Hasni, F. Larose et F. Lacourse (2007). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expression liés à la recherche scientifique*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

- Gaté, J. (2016). *A(p)prendre ou à laisser... : une histoire en héritage*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Gauthier, B. (dir.) (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action *In* T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 183-211). Saint-Laurent, Québec: ERPI
- Gérard, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation, *Antipodes*, 156, 26-34. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/lindispensable_subjectivitevaluation&s=3&rs=17&uid=104&lg=fr&pg=1>. Consulté le 30 avril 2015.
- Gervais, C. (2007). Le choix d'une approche pour l'étude empirique de pratiques d'enseignement. *Formation et profession*, 13(2), 29-32.
- Giroux, J. (2013). Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire: Problématique et repères didactiques, *Éducation et didactique*, 7(1), 59-85.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal: G. Morin/Chenelière éducation.
- Gouvernement de France (2015a). *Le suivi individualisé des élèves: une ambition à concilier avec l'organisation du système éducatif*. Rapport public thématique de la Cour des comptes. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ccomptes.fr/Actualites/A-la-une/Le-suivi-individualise-des-eleves-une-ambition-a-concilier-avec-l-organisation-du-systeme-educatif>>. Consulté le 5 mars 2015.
- Gouvernement de France (2015b). *Nouveau socle commun pour 2016*. Portail national des professionnels de l'éducation, Éduscol. Site téléaccessible à l'adresse <<http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html>>. Consulté le 3 avril 2015.
- Gouvernement de France (2014a). *Conférence de presse de rentrée*. Conseil national de l'évaluation du système scolaire. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cnesco.fr/le-redoublement/>>. Consulté le 15 février 2015.
- Gouvernement de France (2014b). *Décret n° 2014-1377 du 18 novembre 2014 relatif au suivi et à l'accompagnement pédagogique des élèves*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029779752&dateTexte&categorieLien=id>>. Consulté le 5 mars 2015.

- Gouvernement de France (2014c). *Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent*. Circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=81597>. Consulté le 15 février 2015.
- Gouvernement de France (2014d). *Les stages de remise à niveau*. Portail national des professionnels de l'éducation, Éduscol. Site téléaccessible à l'adresse <<http://eduscol.education.fr/cid49814/aide-personnalisee-stages-remise-niveau.html>>. Consulté le 3 avril 2015.
- Gouvernement de France (2013a). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=E8117EDA815522B10B027C6FF15685F4.tpdila19v_3?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateTexte=20150505>. Consulté le 10 janvier 2015.
- Gouvernement de France (2013b). *Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire*. Rapport n° 2013-095. Paris: Inspection Générale de l'Éducation Nationale. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.fr/cid76304/le-traitement-de-la-grande-difficulte-au-cours-de-la-scolarite-obligatoire.html>>. Consulté le 10 octobre 2014.
- Gouvernement de France (2013c). *Quelle organisation pour le soutien scolaire ?* La note d'analyse. Centre d'analyse stratégique. Document téléaccessible à l'adresse <<http://archives.strategie.gouv.fr/cas/content/soutien-scolaire-NA315.html>>. Consulté le 15 février 2015.
- Gouvernement de France (2013d). *Écoles maternelles et élémentaires, organisation du temps scolaire*. Décret n° 2013-77 du 24-1-2013. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66954>. Consulté le 15 février 2015.
- Gouvernement de France (2013e). *Personnel enseignant du premier degré Obligation de services*. Circulaire n° 2013-019 du 4-2-2013. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=67025>. Consulté le 15 février 2015.
- Gouvernement de France (2013f). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066>. Consulté le 15 février 2015.

- Gouvernement de France (2013g). *Cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »*. Arrêté du 27 août 2013. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFTEXT000027905257&dateTexte=&oldAction=dernierJO&categorieLien=id>>. Consulté le 15 février 2015.
- Gouvernement de France (2012). *Les dispositifs d'adaptation et de l'intégration dans le premier degré*. Circulaire n° 2002-113 du 30-04-2002. Site téléaccessible à l'adresse : <<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201158C.htm>>. Consultée le 30 août 2012.
- Gouvernement de France (2011a). *Les indicateurs relatifs aux acquis des élèves. Bilan des résultats de l'école 2011*. Paris: Haut conseil de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/114.pdf>. Consulté le 10 janvier 2015.
- Gouvernement de France (2011b). *Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires*. Circulaire n° 2011-073 du 31-3-2011. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.fr/cid56122/menh1108044c.html>>. Consulté le 10 mai 2016.
- Gouvernement de France (2011c). *Les inégalités à l'école*. Journal officiel de la République française. Avis du Conseil économique, social et environnemental présenté par M. Xavier Nau, rapporteur. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.lecese.fr/travaux-publies/les-inegalites-lecole>>. Consulté le 15 février 2015.
- Gouvernement de France (2010a). *Mise en œuvre du livret personnel de compétences*. Circulaire n° 2010-087 du 18-6-2010. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.fr/cid52378/mene1015809c.html>>. Consulté le 18 janvier 2013.
- Gouvernement de France (2010b). *La mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences au collège, présenté par Jacques Gasparrin*. Rapport n°2446. Paris: Assemblée nationale. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i2446.asp>>. Consulté le 14 octobre 2012.
- Gouvernement de France (2010c). *Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée*. Rapport n° 2010-114. Paris: Inspection Générale de l'Éducation Nationale.

Document téléaccessible à l'adresse <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2010/08/1/2010-114-IGEN-IGAENR_216081.pdf>. Consulté le 14 octobre 2012.

Gouvernement de France (2010d). *L'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves*. Rapport public thématique. Paris: Cour des comptes. Document téléaccessible à l'adresse <[https://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/L-education-nationale-face-a-l-objectif-de-la-reussite](https://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/L-education-nationale-face-a-l-objectif-de-la-reussitehttps://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/L-education-nationale-face-a-l-objectif-de-la-reussite)>. Consulté le 14 octobre 2012.

Gouvernement de France (2008a). *Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré*. Site téléaccessible à l'adresse <[%29](http://www.legifrance.com/affichTexte.do?dateTexte=&categorieLien=id&cidTexte=JORFTEXT000019278548&fastPos=1&fastReqId=283979016&oldAction=rechExpTexteJorf)>. Consulté le 15 avril 2015.

Gouvernement de France (2008b). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Préambule. Bulletin officiel, hors série n°3 du 19 juin 2008*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/preambule.htm>>. Consulté le 15 avril 2015.

Gouvernement de France (2007). *L'école Primaire. Bilan des résultats de l'École*. Paris: Haut Conseil de l'Éducation de France. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/39.pdf>. Consulté le 14 octobre 2012.

Gouvernement du Québec (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Québec: Ministère de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7051-01_01.pdf>. Consulté le 2 octobre 2014.

Gouvernement de France (2006a). *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n° 29 du 20 juillet 2006*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>>. Consulté le 14 août 2012.

Gouvernement de France (2006b). *Programmes personnalisés de réussite éducative. Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège*. Circulaire n° 2006-138. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/31/MENE0601969C.htm>>. Consulté le 14 octobre 2012.

- Gouvernement de France (2006c). *Budget, coûts et financement. Repères et références statistiques, édition 2006*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://media.education.gouv.fr/file/32/1/2321.pdf>>. Consulté le 15 février 2015.
- Gouvernement de France (2006d). *Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000818367&dateTexte=&categorieLien=id>>. Consulté le 15 mai 2016.
- Gouvernement de France (2005). *Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=&categorieLien=id>>. Consultée le 30 août 2012.
- Gouvernement du Québec (2003) *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/dassc/infoadapt/cadre.htm>>. Consultée le 15 février 2015.
- Gouvernement de France (2002). *Les dispositifs de l'adaptation et de l'intégration scolaires dans le premier degré. Circulaire n° 2002-113*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020409/MENE0201158C.htm>>. Consultée le 30 août 2012.
- Guyot, J.-L. (2001). Apprendre à surmonter les difficultés d'apprentissage. Une dimension pédagogique de la prévention. *La nouvelle revue de l'ALS*, 16, 77-85.
- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages: l'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Jorro, A. (2011). Comprendre l'agir professionnel en éducation et en formation avec Ricœur. In A. Kerlan et D. Simard (dir.), *Ricœur et la question éducative* (p.155-166). Laval: Presses de l'université de Laval.
- Jorro, A. (2008). *La professionnalité de l'enseignant dans la perspective du socle commun: valeurs, références, exigences*. Communication présentée lors du colloque organisé par l'INRP et le CREAD, Lyon, 12-14 mars.
- Jorro, A. (2006a). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Communication présentée au séminaire de recherche du Centre de Recherches sur la Formation du Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, 28 février.

- Jorro, A. (2006b). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Revue mesure et évaluation en éducation*, 29, 31-44.
- Jorro, A. (2004). *Le corps parlant de l'enseignant*. Communication présentée au 9^e colloque de L'Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français, Québec, 26 au 28 Août.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Jorro, A. (2001). *De la dynamique de l'action à son évaluation*. Communication présentée aux journées d'étude de l'Académie de Besançon, Saline royale d'Arc-et-Senans, 26 et 27 mars.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En question*, 19, 1-20.
- Jorro, A. et Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, 145/146, 125-140.
- Jorro, A. et Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 27-50.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 229-252). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Laperrière, A. (2009). L'observation directe. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 311-336). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. (2005). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. In C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie: théories et pratiques de l'antiquité à nos jours* (p. 351-373). Montréal: Gaétan Morin Éditeur.
- Lenoir, Y. (dir.) avec la collaboration de A. Zaid, P. Maubant, A. Hasni, F. Larose, et F. Lacourse (2012). *Guide d'accompagnement de la formation à la recherche. Un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Lenoir, Y. (2007). Entrevue avec Marc Bru: Des pratiques d'enseignement en évolution. *Formation et profession*, 13(2), 7-13.

- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. et McConnell, A.-C. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, CRCIE et CRIE. (Documents du CRIE et de la CRCIE n° 2).
- Leontiev, A. N. et Luria A.R. (1956/2011). Les conceptions psychologiques de L. S. Vygotsky. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p.257-298). Moscou: Faculté de psychologie de l'Université Lomonossov.
- Marcel, J.-F. (2005). Pratiques de prise en charge des difficultés des élèves dans la classe et dans le cycle. In L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 105-127). Paris: ÉRÈS.
- Marlot, C. et Toullec-Théry, M. (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant: un point de vue didactique. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37(4). 1-32.
- Marlot, C. et Toullec-Théry, M. (2012a). Efficacité et déterminations des pratiques d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche didactique. *Recherches en Éducation*, 4, 80-97.
- Marlot, C. et Toullec-Théry, M. (2012b). Impensés et prêts à penser de l'aide ordinaire en mathématiques: le cas de 2 séances d'aide personnalisées en maternelle. Document téléaccessible à l'adresse <<http://hal.univ-nantes.fr/hal-00794396/>>. Consulté le 3 avril 2015.
- Marlot, C. et 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. *Éducation et didactique*, 5(3), 7-32.
- Martin, V. et Mary, C. (2010). *Particularités de l'enseignement des mathématiques à des élèves en difficulté en classes régulières ou spéciales*. Actes du colloque du groupe des didacticiens des mathématiques du Québec. Université de Moncton, 10-12 juin (p. 229-240).
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes: les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13(2), 17-21.
- Meirieu, P. (2009). *L'école, mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

- Miffre, L. (2013). *Se former avec Vygotski. Psychologie du maître en situation*. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Miles, M.-B. et Huberman, A.-M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Paris: De Boeck Université.
- Moisset, J., Toussaint, P., et Plante, J. (2003). *La gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Sainte-Foy, Que.: Presses de l'Université du Québec.
- Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, 140, 33-40.
- Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris: La Dispute.
- Mottier Lopez, L. (2007). Constitution interactive de la microculture de classe : pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire ? In L. Allal, et L. Mottier Lopez, (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 149-169). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Norimatsu, H. et Pigem, N. (2008). *Les techniques d'observation en sciences humaines*. Paris, France: Armand colin.
- Numa-Bocage, L. (2014). De l'observation comme instrument psychologique pour le chercheur et l'enseignant. *Revue Recherches en éducation*, 19, 40-51.
- OCDE (2012). *Programme international pour le suivi des élèves (PISA). France*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/education/PISA-2012-results-france.pdf>>. Consulté le 15 février 2015.
- OCDE (2007). *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux: Politiques, statistiques et indicateurs. Édition 2007*. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/elevespresentantdesdeficiencesdesdifficultesetdesdesavantages sociauxpolitiquesstatistiquesetindicateurs-edition2007.htm>>. Consulté le 15 janvier 2015.
- Olson, D. et Bruner, J. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D. Olson et N. Torrance (dir.), *Handbook of education and development: new models of learning, teaching, and schooling* (p. 9-27). Malden, MA: Blackwell.
- Ouellet, T. (2009). *Le concept de sensibilité enseignante exploré à travers les représentations mentales des enseignantes de maternelle : d'une conception théorique à celle émergeant de la pratique*. Mémoire de maîtrise en

- éducation. Université de Sherbrooke, Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.
- Perraudau, M. (2006). *Les Stratégies d'apprentissage*. Paris: Armand Colin.
- Perraudau, M. (2005). *Les difficultés "ordinaires" d'apprentissage*. Cahiers pédagogiques. Site téléaccessible à l'adresse : <<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-difficultes-ordinaires-d-apprentissage>>. Consulté le 20 octobre 2013.
- Perraudau, M. (2004). Accompagner l'apprentissage. In A. Weil-Barraï (dir.), *Les apprentissages scolaires*. Rosny-sous-Bois: Éditions Bréal.
- Piaget, J. (1993). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. et Hamre, B.K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-k*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rey, O. (2016). *Institut français de l'Éducation. ENS de Lyon*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://perso.ens-lyon.fr/olivier.rey/les-bonnes-pratiques-en-education-aller-au-dela-du-slogan/>>. Consulté le 11 mai 2016.
- Rey, B. (2006). Lumières et ombres sur les pratiques d'enseignement. *L'intervention éducative*, 4(3), 1-3.
- Rey-Debove, J., Rey, A. et Robert, P. (2015). *Le Petit Robert: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Roiné, C. (2014). L'élève en difficulté: retours sur une psychologisation du social. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66, 13-30.
- Rondeau, K. et Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*. 35(1), 4-28.
- Saint-Laurent, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Montréal, Québec: Gaëtan Morin éditeur/Chenelière éducation.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation* (p. 123-148). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5^e éd.) (p. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation (118). Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Shulman, L.-S. (2007). Ceux qui comprennent. Le développement de la connaissance dans l'enseignement. *Éducation et didactique*, 1(1), 97-114.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative: comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Paris: Armand Colin.
- Terrail, J.-P. (2009). Préface : Deux lectures de la difficulté d'apprentissage. In Y. Labbé (dir.), *La difficulté scolaire une maladie de l'écolier ?* Paris: L'Harmattan.
- Thélot, C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole présidée par Claude Thélot*. Paris: La documentation Française. Centre national de documentation pédagogique.
- Thomas, R.-M. et Michel, C. (1994). *Théories du développement de l'enfant. Études comparatives*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- UNESCO (2011) *Classification Internationale Type de l'Éducation*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.uis.unesco.org/education/pages/international-standard-classification-of-educationFR.aspx?SPSLanguage=FR>. Consulté le 25 janvier 2015.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Venet, M. et Correa Molina, E. (2015). De l'utilité de la méthode de réflexion partagée pour induire une posture réflexive chez de futures enseignantes en adaptation scolaire et sociale. In C. Montandon (dir.), *Formation clinique des enseignants à la posture réflexive: enjeux épistémologiques et dispositifs d'action-formation-recherche* (p.31-66). Paris: L'Harmattan.
- Venet, M., Schmidt, S. et Paradis, A. (2008). Les conditions liées à la relation maître-élèves. In S. Schmidt (dir.), *Analyse des conditions favorables au cheminement et à la réussite scolaires des élèves en difficulté d'apprentissage en classe ordinaire au primaire* (volume 3). Rapport de recherche remis conjointement au FQRSC et au MELS.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski : Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris: Hachette Livre.

- Villepoux, L. (1997). *Aider les enfants en difficulté à l'école. L'apprentissage du lire – écrire*. Paris, Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Vygotski, L. S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris: La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1935/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 95-117). Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1934/2012). Le problème de l'apprentissage et du développement intellectuel à l'âge scolaire. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 221-247). Moscou: MGU.
- Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1933/2012). La dynamique du développement intellectuel de l'élève en lien avec l'enseignement. In F. Yvon et Y. Zinchenko (dir.), *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation* (p. 170-202). Moscou: MGU.
- Vygotski, L.S. (1931/1994). *Défectologie et déficience mentale*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Vygotski, L. S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 39-47). Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.
- Wertsch, J. (1985). *Vygotski and the Social Formation of Mind*. Cambridge, mass: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1979). From social interaction to higher psychological processes : a clarification and application of Vygotski's theory, *Human Development*, 22, 1-22.
- Yvon, F. et Zinchenko, Y. (dir.) (2012). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Moscou: Faculté de psychologie de l'Université Lomonossov.

**ANNEXE A – GRILLE D'ANALYSE DES COMPOSANTES EN JEU EN
RÉSOLUTION DE PROBLÈMES**

Composante mathématique	Il s'agit de la structure du problème [...] ; les relations en jeu dans cette structure entre les différents espaces de mesure ; les algorithmes numériques permettant d'effectuer les calculs avec des nombres décimaux, etc.
Composante logique et infralogique	Il s'agit des structures de classe (complémentarité, inclusion, réunion...) ; des structures de relation (sériation permettant de comparer un total avec une donnée du problème) ; du lien cause-conséquence [...].
Composante cognitive	Il s'agit de la capacité à traiter l'information ; sélectionner parmi les données celles qui sont en relation ; planifier l'activité qui s'engage ; utiliser la mémoire à long terme pour récupérer des données arithmétiques ; contrôler la validité des résultats obtenus.
Composante langagière	Cette composante concerne la compréhension dans les différents aspects de la situation : l'énoncé, la question posée, le vocabulaire plus spécifique utilisé [...].
Composante sociale	Il s'agit de la mise en scène de la situation ; de la proximité avec le vécu réel de l'enfant [...]. Il s'agit aussi [...] d'échanger entre pairs, de confronter, de négocier, de s'écouter, de contredire, etc.

Source: Perradeau (2006, p. 84)

**ANNEXE B – TABLEAU SYNOPTIQUE : PROCESSUS DE RECHERCHE DE
CRITÈRES ET D’INDICATEURS**

	Difficultés cognitives passagères Villepontoux (1997)	Difficultés ordinaires (procédurales et structurales) Perraudeau (2005 ; 2006)	Difficultés émergentes Marcel (2005)
--	---	---	--

Orientation (Conceptions de l'enseignant vis-à-vis des difficultés d'apprentissage : en référence aux théories développementales)			
Passagères	+		
Inhérentes à l'apprentissage	+	+	
		Moment ordinaire	
Indicateur de l'activité de l'élève		+	

Déclenchement, modalité qui rend la difficulté ostensible, les causes			
Liées à un obstacle (du côté de l'élève)	+ obstacles cognitifs déclinés en obstacles épistémologiques (liés à la complexité de la connaissance) ou méthodologiques (pédagogiques ou didactiques)	+ Liées aux opérations de la pensée mobilisées et aux procédures mises en œuvre (difficulté structurale)	
Liées à un obstacle (du côté de l'enseignant)	obstacles cognitifs déclinés en obstacles épistémologiques (liés à la complexité de la connaissance) ou méthodologiques (pédagogiques ou didactiques)		
Liées au savoir	+		
Liées au rapport entre développement de sa pensée et savoirs à acquérir		+	
		Source individuelle	
Liées à un contexte social		+	
		Source sociale : macro et micro	

	Difficultés cognitives passagères Villepontoux (1997)	Difficultés ordinaires (procédurales et structurales) Perradeau (2005 ; 2006)	Difficultés émergentes Marcel (2005)
Facteurs influents ou de vulnérabilité			
Le contexte général	+ (étape, tâche, moment, système relationnel, rapport au savoir, dynamique d'apprentissage, rapport à l'erreur)		
Liées au type de tâche (complexe)	+	+ Complexe (de recherche ou de découverte) Cinq composantes : Didactique Logique Cognitive Langagière sociale	
Facteurs conatifs	+		
Le langage			
Facteurs affectifs	+		
Facteurs sociaux	+ (Milieu socioculturel défavorisé et éloignement de la culture écrite)	+	

	Difficultés cognitives passagères Villepontoux (1997)	Difficultés ordinaires (procédurales et structurales) Perraudau (2005 ; 2006)	Difficultés émergentes Marcel (2005)
--	---	--	--

Manifestations, expression			
Modalités de visibilité			+
			(rendue visible par l'élève ou repérée par l'enseignant)
Peut se manifester dans l'erreur	+		
Indicateurs temporels : délai (entre l'habituel et le raisonnable) pour maîtriser la connaissance donnée	+		
Emploi partiel ou inapproprié des bonnes procédures en dépit de capacités cognitives, logiques, langagières satisfaisantes Opération "au hasard" Ne tient pas compte du contexte Refuge dans une réponse stéréotypée pour satisfaire la demande de l'enseignant		+	
		Difficultés procédurales	
		Difficultés structurales	
Marqueurs discrets		+	
Selon le statut des élèves concernés			+
Moment			+

Conséquences			
Cognitives	Bousculement, deuil conceptuel Ralentissement changement de direction, détour Baisse d'efficacité cognitive Peut provoquer des erreurs	+	
		Difficultés procédurales	
Psychoaffectives	Retentissement psychologique Résonnance émotionnelle Inquiétude		

	Difficultés cognitives passagères Villepontoux (1997)	Difficultés ordinaires (procédurales et structurales) Perradeau (2005 ; 2006)	Difficultés émergentes Marcel (2005)
--	---	--	--

Agir enseignant (Attitude, comportement de l'enseignant)			
Pris en charge			+
Individualisé			+
Absence			+
Report			+
Reprise			+

Agir enseignant (Type d'accompagnement requis)			
Prévention		+	
		Pour les difficultés procédurales	
Remédiation		+	
		Pour les difficultés structurales	

**ANNEXE C – ATTESTATION DE CONFORMITÉ DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE
LA RECHERCHE**

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

L'agir professionnel d'enseignants au primaire dans la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage : un regard historico-culturel.

Marc Lamouric

Étudiant au doctorat, Faculté d'éducation.

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle

Mathieu Gagnon, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire

Suzanne Guillemette, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation

Sawsen Lakhal, professeure à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie

Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation

Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale

Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive

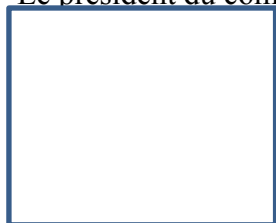
Marianne Xhignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille

Vincent Beaucher, membre versé en éthique

France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,



Eric Yergeau, 25 septembre 2015

ANNEXE D – FORMULAIRES DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTS

**LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
À L'ATTENTION DES ENSEIGNANTS PARTICIPANTS**

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

**L'agir professionnel d'enseignants dans la gestion
des difficultés “ordinaires” d'apprentissage**

Un regard historico-culturel

Par

Marc Lamouric

Étudiant au doctorat en Éducation

Université de Sherbrooke (Québec)

en partenariat avec l'Université Catholique de l'Ouest (Angers)

Sous la direction de Mme Michèle Venet (UdeS)

et la co-direction de M. Jean-Pierre Gaté (UCO)

Madame,

Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif général de cette étude consiste à décrire l'agir professionnel d'enseignants dans la gestion des difficultés “ordinaires” d'apprentissage, notamment à travers les gestes professionnels qu'ils peuvent mobiliser pour aider les élèves à les surmonter.

En quoi consiste la participation au projet?

Durant ce projet de recherche, il vous sera demandé de participer à deux phases d'entretiens individuels et à une phase d'observation en classe. Le premier entretien sera centré sur votre parcours professionnel et la manière dont vous concevez la gestion des difficultés d'apprentissage rencontrées par vos élèves en contexte de classe. À la suite de cet entretien, le chercheur vous demandera de proposer une situation d'enseignement-apprentissage, de votre choix, en mathématiques ou en français, durant laquelle les élèves sont confrontés à l'apprentissage d'un nouveau savoir. Le chercheur observera et enregistrera cette séance à l'aide d'une caméra vidéo. Le second entretien suivra immédiatement cette phase d'observation en classe (à votre convenance). Il vous permettra d'effectuer un retour réflexif sur la situation d'enseignement-apprentissage que vous venez de vivre avec vos élèves. Ces trois phases seront programmées, selon vos disponibilités, dans le courant du mois de juin 2015.

L'attention du chercheur portera sur votre pratique professionnelle et plus spécifiquement sur les gestes professionnels mobilisés dans la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage éprouvées par certains élèves lors d'une situation d'enseignement-apprentissage.

Les entretiens, tout comme les observations de votre pratique de classe, s'effectueront sur votre milieu de travail habituel. Ils seront enregistrés à l'aide d'une caméra vidéo (pour l'observation en classe) et d'un enregistreur audio (pour les entretiens). Il faudra compter entre une heure et une heure trente pour chaque phase d'entretien et une heure pour la séance d'observation. Pour le bon déroulement de ces différentes phases, il conviendra de préciser les dates et heures qui vous conviennent le mieux. Le jour du filmage, le chercheur vous demandera de lui remettre toutes les autorisations parentales dûment complétées. Si une procédure spécifique a été mise en place dans votre établissement en matière d'utilisation des images des élèves, merci d'en informer le chercheur.

Le seul inconvénient lié à votre participation à cette recherche est le temps que vous pourrez lui consacrer, soit environ cinq heures ; incluant les communications (par courriel ou téléphone), les deux phases d'entretiens individuels et la phase d'observation en classe. Aucun déplacement ne vous sera imposé. Seul le chercheur effectuera les déplacements vers votre établissement scolaire habituel. Si certaines questions vous indisposent ou vous mettent mal à l'aise lors des entretiens individuels, vous aurez la liberté de ne pas y répondre.

Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'attribution d'un nom fictif à chaque participant à l'étude.

Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes (notamment lors de la retranscription des entretiens). Les résultats de l'étude pourront être diffusés (auprès de la communauté scientifique ou du milieu de pratique) et pourront faire l'objet de publications ou de communications sans toutefois qu'il soit possible d'identifier les participants à l'étude.

Les données recueillies seront conservées sous clé au domicile du chercheur. Seul le chercheur pourra y avoir accès. Certains matériels pourront toutefois être communiqués à son équipe de direction. Les données seront détruites au plus tard en 2020 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici, les chercheuses et chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des difficultés d'apprentissage, l'opportunité d'effectuer un retour réflexif sur sa pratique de classe, et la possibilité de prendre conscience de ses propres gestes professionnels dans la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage afin d'en assurer une meilleure maîtrise sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

..../..../2015

Marc Lamouric

Étudiant au doctorat

Directrice de recherche : Mme Michèle Venet Co-directeur : M. Jean-Pierre Gaté

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet : l'agir professionnel d'enseignants dans la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage au primaire ; un regard historico-culturel. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

- ☐ *J'accepte d'être enregistré(e) sur bande audio lors d'entrevues individuelles auxquelles je participerai dans le cadre de cette recherche.*
- ☐ *J'accepte d'être filmé (e) sur bande vidéo lors de séance d'enseignement-apprentissage en classe, dans le cadre de cette recherche.*

Participante ou participant :

Signature :

Nom :

Date :

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat ou par courriel.

**LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
À DESTINATION DES PARENTS D'ÉLÈVES**

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

**L'agir professionnel d'enseignants dans la gestion
des difficultés “ordinaires” d'apprentissage**

Un regard historico-culturel

Par

Marc Lamouric

Étudiant au doctorat en Éducation

Université de Sherbrooke (Québec)

en partenariat avec l'Université Catholique de l'Ouest (Angers)

Sous la direction de Mme Michèle Venet (UdeS)

et la co-direction de M. Jean-Pierre Gaté (UCO)

Madame,

Monsieur,

Nous invitons votre enfant à participer à la recherche en titre. Les objectifs de ce projet de recherche sont de décrire et de comprendre comment l'enseignant de votre enfant s'y prend pour gérer les difficultés ordinaires d'apprentissage que certains élèves peuvent éprouver en classe dans le cadre d'une situation d'enseignement-apprentissage. Afin que votre enfant

participe à ce projet, nous avons besoin non seulement de son accord, mais aussi du vôtre.

En quoi consiste la participation au projet?

La participation de votre enfant à ce projet consiste à l'observation d'une séance d'enseignement-apprentissage en classe. Les observations concerneront indirectement les élèves puisque la recherche en titre portera essentiellement sur l'agir enseignant. Toutefois, les observations pourraient cibler ponctuellement des interactions entre l'enseignant et un élève éprouvant des difficultés “ordinaires” d'apprentissage.

L'observation de la séance d'enseignement-apprentissage s'effectuera sur le temps de classe ordinaire. Ainsi, la recherche ne représentera aucune surcharge de temps par rapport au programme. Les observations concernant votre enfant ne feront l'objet d'**aucune diffusion sur Internet ou devant public**. Pour ainsi dire, aucun inconvénient majeur n'est lié à la participation de votre enfant à la recherche.

Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies?

Pour éviter l'identification de votre enfant comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'attribution d'un nom fictif aux seuls enfants interagissant avec l'enseignant. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats de l'étude pourront être diffusés (auprès de la communauté scientifique ou du milieu de pratique) et pourront faire l'objet de publications ou de communications sans toutefois qu'il soit possible d'identifier les participants à l'étude. Les données recueillies seront conservées sous clé au domicile du chercheur et les seules personnes qui y auront accès sont le chercheur et son équipe de direction. Les données seront détruites au plus tard en 2020 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Votre enfant est

totalelement **libre de participer ou non à cette étude**. Vous êtes également libre d'accepter ou non que votre enfant participe sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés précédemment, les chercheurs considèrent que les risques possibles sont minimaux. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de l'agir professionnel d'enseignants dans la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

..../..../2015

Marc Lamouric

Étudiant au doctorat

Directrice de recherche : Mme Michèle
Venet

Co-directeur : M. Jean-Pierre Gaté

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet : l'agir professionnel d'enseignants dans la gestion des difficultés "ordinaires" d'apprentissage au primaire ; un regard historico-culturel. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de la participation de mon enfant. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au

sujet de ce projet. J'accepte librement que mon enfant participe à ce projet de recherche. Mon enfant et moi avons discuté du projet de recherche et de sa participation. Je me suis assuré de sa compréhension et de son accord à participer. Je comprends toutefois que mon enfant demeure libre de se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.

☐ *J'accepte que mon enfant soit filmé durant sa participation à ce projet de recherche.*

Parent ou tuteur de _____ (nom du jeune)

Signature du parent ou tuteur :

Facultatif : signature du jeune

Nom :

Nom :

Date :

Date :

S.V.P., signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre à l'enseignant ou l'enseignante de votre enfant qui la remettra au chercheur.

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité), n'hésitez pas à communiquer avec M. Eric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat ou par courriel.

ANNEXE E – GRILLE D’ENTRETIEN INITIAL

GUIDE D'ENTRETIEN INITIAL

Durée: une heure à une heure et quart

Début de l'entretien

Thème 1 : Recueil d'éléments biographiques

T1.1 Parcours

- **Peux-tu retracer les grandes étapes de ton parcours professionnel ?**
- **Questions annexes si nécessaire :**
 - Qu'est-ce qui t'a amené à exercer ce métier ?
 - Depuis combien de temps es-tu enseignant, enseignante ?
 - Depuis combien de temps exerces-tu dans cet établissement ?
 - As-tu toujours enseigné à ce niveau de scolarité ?
 - As-tu connu des difficultés ou ruptures importantes au cours de ton parcours professionnel ?
 - D'après toi, quelle évolution la plus marquante as-tu connu dans la profession depuis ton entretien dans le métier ?

T1.2 Formation

- **Quelle a été ton parcours de formation ?**
- **Questions annexes si nécessaire :**
 - Quelles formations as-tu suivi dernièrement ?
 - Que t'ont-elles apporté ? Qu'en as-tu tiré ?
 - Quels seraient tes besoins de formation actuellement ? As-tu l'intention de suivre une formation prochainement ?
 - Quelles compétences particulières pense-tu avoir le plus développées (au regard des 10 compétences professionnelles) ?

T1.3 Satisfactions – difficultés

- Qu'est-ce qui te satisfait le plus dans ce métier actuellement ?
- Éprouves-tu des difficultés particulières en tant qu'enseignant, enseignante aujourd'hui, peux-tu les évoquer ?

-

T1.4 Inspireurs

- Qui t'inspire (ou t'a inspiré) en pédagogie ? Que t'apportent-ils (t'ont-ils apporté) ?

Corps de l'entrevue

Le contexte

Thème 2 : le contexte

T2.1 L'école

- Combien de classes comporte l'école ? Combien d'enseignants êtes-vous ?
- Es-tu satisfait des relations avec tes collègues ?
- Travaillez-vous régulièrement ensemble ? Comment est organisé le travail en équipe ?
- Comment se déroulent les relations avec les parents d'élèves ? Vous rencontrez-vous fréquemment ? Pour quel motif ? Qui est à l'initiative des rencontres ?

T2.2 La classe

- À quel niveau enseignes-tu actuellement, combien d'élèves ? Comment s'est déroulée l'année avec tes élèves ?
- **Questions annexes :**
 - Sur quels projets as-tu travaillé ?
 - Es-tu satisfait, satisfaite de ton année ?
 - As-tu rencontré des difficultés particulières dans ta classe cette année ?
 - Quel est le profil du groupe ?

Thème 3 : Les dispositifs mis en œuvre en faveur des élèves éprouvant des difficultés

T3.1 Dans l'école

- Dans l'école, avec tes collègues, comment intervenez-vous auprès des élèves en difficulté ou éprouvant des difficultés d'apprentissage ?
- **Questions annexes**
 - Quelles mesures d'aide ou dispositifs spécifiques sont mis en place dans l'école pour intervenir auprès de ces élèves ?
 - Rencontres-tu tes collègues fréquemment pour échanger à ce sujet ?
 - De quelle manière les élèves et leurs familles sont-ils associés ?

T3.2 Dans la classe

- En classe, comment intervien-tu généralement auprès des élèves en difficultés ou éprouvant des difficultés d'apprentissage ?
- **Questions annexes**
 - Est-ce difficile pour toi de gérer les difficultés éprouvées par vos élèves ? Si oui, quelles difficultés rencontres-tu ?

Thème 4 : Préparation de la classe - caractérisation des gestes mobilisés par l'enseignant pour gérer les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage passagères :

T4.1 Gestes de mise en scène des savoirs

Anticipation

- Habituellement, comment procèdes-tu pour construire tes séances d'apprentissage ?
- Quels sont tes outils de travail privilégiés (manuels, sites Internet) ?
- Combien de temps consacres-tu à cette activité ?

- Accordes-tu un temps de relecture après la classe ?
- Écris-tu les consignes en amont ?
- Au moment de préparer une séance d'apprentissage, t'arrive-t-il d'anticiper les obstacles ou les difficultés que les élèves pourraient éprouver ? Comment t'y prends-tu concrètement ?

Présentation, enrôlement

- En classe, quels éléments te paraissent les plus pertinents pour amorcer un nouvel apprentissage et faciliter l'entrée des élèves dans la tâche ?

T4.2 Gestes d'ajustement

- Quel est le degré de préparation de tes séances ?
- T'arrive-t-il de ne pas suivre le canevas de séance auquel tu avais songé en amont ?

T4.3 Gestes éthiques

- Comment s'organisent les relations dans la classe ? Élabores-tu un règlement de classe ? Sur quoi porte-t-il ? Comment t'y prends-tu ?

Fin de l'entrevue

Thème 5 : séance à observer

T5.1 Sur quoi va porter la séance d'observation ?

Thème 6 : clôture

T6.1 Souhaites-tu ajouter quelque chose sur l'un des thèmes abordés ou émettre une idée sur un autre sujet qui te tient à cœur et qui n'a pas été abordé dans cet entretien ?

Merci de ta généreuse participation

ANNEXE F – GUIDE D'ENTRETIEN FINAL

GUIDE D'ENTRETIEN FINAL (post-observation)

Durée: une heure

Introduction : Durant ce second entretien, nous allons revenir sur la séance d'apprentissage que tu viens de vivre avec ta classe. Je vais te poser plusieurs questions qui vont nous permettre de revisiter cette séance autour de trois thèmes :

- Ton degré de satisfaction dans sa mise en œuvre
- La notion abordée en tant que telle
- La phase de préparation

Nous allons sans doute revenir également sur quelques événements qui ont ponctué cette séance.

Thème 1 : Conformité, satisfaction par rapport à ce qui avait été projeté

- **Globalement, es-tu satisfait, satisfaite, de la manière dont la séance s'est déroulée ?**
- **Questions annexes s'il y a lieu :**
 - D'après toi, quels sont les points de satisfaction majeurs ?
 - S'il y a lieu : D'après toi, qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? Pour quelles raisons à ton avis ?
 - Globalement, es-tu satisfait, satisfaite des élèves et de la manière dont ils ont vécu cette séance et réagi ?

Thème 2 : la notion abordée

- **Peux-tu rappeler la notion sur laquelle tu as fait travailler tes élèves ?**
- **Questions annexes s'il y a lieu :**
 - Quel était ton objectif de travail ?
 - Du côté des élèves, quels étaient les préalables nécessaires ?
 - Quels obstacles les élèves devaient-ils franchir ?
 - À quelles difficultés les élèves ont-ils été confrontés durant la séance ?
 - Quelles difficultés as-tu repérées au cours de la séance ?

- Les avais-tu toutes anticipées ?
- Avais-tu imaginé plusieurs pistes d'intervention pour aider les élèves à les surmonter ?
- Penses-tu t'être adaptée naturellement, dans le feu de l'action ?

Thème 3 : la préparation

- **Comment as-tu procédé pour réaliser cette séance ?**
- **Questions annexes s'il y a lieu :**
 - Sur quoi t'es-tu appuyé, appuyée ?
 - De quelle manière ta séance était-elle structurée ?
 - Toi-même, as-tu éprouvé des difficultés lorsque tu as préparé cette séance d'apprentissage ? À quels obstacles as-tu été confronté, confrontée ?
 - Si tu devais refaire cette séance, quelles modifications lui apporterais-tu ?
 - Pourquoi ? Comment ?
 - Sur quoi portera la prochaine séance ? Sur quels éléments pourras-tu t'appuyer ?

Thème 4 : événements

Question type à adapter selon des événements, ajustements, échanges ou gestes particuliers :

- Dans la séance qui vient de se dérouler, j'ai eu l'impression que... Quelle était ton intention à ce moment-là ? T'attendais-tu à ce que l'élève (les élèves) réagisse (réagissent) ainsi ? Qu'est-ce que tu t'es dit à ce moment-là ?

Autre question type pour faire le lien avec le premier entretien :

- Lors du premier entretien, tu disais, tu pensais... (en se référant à un geste en particulier par exemple), qu'en penses-tu à présent ?

Merci de ta généreuse participation

ANNEXE G – OUTIL CLASS

Domaines et dimensions du CLASS ²⁹		
Soutien émotif	Soutien organisationnel	Soutien cognitif
Climat positif	Gestion des comportements	Développement conceptuel
Relation positive Proximité physique Activités partagées Entraide entre élèves Affect en harmonie Conversations sociales Affect positif Sourires Rires Enthousiasme Communication positive Marques d'affection verbale Marques d'affection physiques Attentes positives Respect envers les élèves Contacts du regard Voix chaleureuse et calme Langage respectueux Coopération ou partage	Attentes claires quant aux comportements attendus Attentes et règles claires et cohérentes Attitude proactive Anticipation des comportements inappropriés ou des escalades Faible réactivité Réorientation des comportements inappropriés Réduction efficace des comportements inappropriés Attention aux comportements positifs Indices subtiles permettant de réorienter les comportements inappropriés Réorientation efficace des comportements inappropriés Comportements des élèves Conformité fréquente Absence d'agressivité ou de défis	Analyse et raisonnement Questions incitant la réflexion (pourquoi, comment, etc.) Résolution de problème Prédiction et expérimentation Classification et comparaison Évaluation Créativité Remue-ménages Planification Production Intégration des connaissances Lien entre les concepts Intégration des connaissances antérieures Liens avec la réalité des élèves Application au monde réel Application à la vie de tous les jours des élèves
	Productivité	Qualité des rétroactions
	Maximisation du temps consacré aux apprentissages Activités nombreuses Possibilité de faire autre chose une fois l'activité en cours terminée Rares interruptions	Étayage

²⁹ Traduction effectuée par la professeure M. Venet.

Climat négatif
Affect négatif
Irritabilité
Colère
Voix cassante
Agressivité entre pairs
Escalade dans les interactions négatives
Contrôle punitif
Cris
Menaces
Contrôle physique
Punition excessivement sévère
Sarcasme ou manque de respect envers les élèves
Ton de voix ou commentaires sarcastiques
Taquinerie
Humiliation
Négativité extrême
Victimisation
Harcèlement
Punition physique

Sensibilité de l'enseignante
Conscience des difficultés éprouvées par les élèves
Anticipation des problèmes et planification appropriée
Reconnaissance des incompréhensions ou des difficultés
Soutien des élèves
Reconnaissance des émotions
Attitude réconfortante et soutenante

Effacité de la gestion des tâches intermédiaires
Rythme soutenu
Routines
Tâches clairement identifiées
Directives claires
Peu de perte de temps
Transitions
Transitions brèves
Accompagnement efficace des élèves
Occasions d'apprentissage dans les transitions
Préparation
Matériel prêt et accessible
Connaissance de la matière

Soutien des apprentissages
Facilitation des apprentissages
Engagement de l'enseignante dans la tâche
Questionnements efficaces
Soutien de l'engagement des élèves
Variété du matériel et des modalités d'enseignement
Variété des modalités d'enseignement : auditives, visuelles, actives, etc.
Matériel intéressant et créatif
Occasions de manipuler du matériel
Intérêt des élèves
Participation active
Écoute attentive
Attention soutenue
Clarté des objectifs d'apprentissage
Explications sur la façon de procéder

Indices
Aide
Échanges soutenus
Échanges suivis
Persistance de la part de l'enseignante
Questions de relance
Réflexion sur les processus
Demande de clarification de leurs idées par les élèves
Demande d'explication des réponses ou des actions
Précision des informations
Expansion
Clarification
Rétroaction spécifique
Encouragements
Reconnaissance
Renforcements
Persistance de la part de l'élève

Modelage sur le plan du langage
Conversations
Échanges soutenus
Réponses contingentes
Conversations entre élèves
Questions ouvertes
Questions qui exigent une réponse élaborée
Réponses des élèves
Répétition et élaboration
Répétitions
Extension ou élaboration

<p>Soutien individualisé</p> <p>Solution des problèmes</p> <p>Aide efficace au moment approprié</p> <p>Soutien à la résolution des problèmes</p> <p>Confort des élèves</p> <p>Recherche d'aide et de conseils</p> <p>Participation spontanée</p> <p>Capacité de prendre des risques</p>	<p>Résumés</p> <p>Énoncés destinés à réorienter les élèves</p>	<p>Accompagnement verbal</p> <p>Commentaires accompagnant ses propres actions</p> <p>Commentaires accompagnant les actions des élèves</p> <p>Qualité de la langue</p> <p>Vocabulaire varié</p> <p>Équivalents simples pour expliquer les notions complexes</p>
<p>Respect du point de vue des élèves</p> <p>Flexibilité et centration sur l'élève</p> <p>Flexibilité</p> <p>Intégration des idées des élèves</p> <p>Ouverture aux propositions des élèves</p> <p>Autonomie et leadership chez les élèves</p> <p>Possibilité de choix</p> <p>Possibilité pour les élèves d'orienter l'activité</p> <p>Octroi de responsabilités</p> <p>Expression des élèves</p> <p>Possibilité pour les élèves de s'exprimer</p> <p>Ouverture aux idées ou aux points de vue des élèves</p> <p>Liberté de mouvement</p> <p>Tolérance aux mouvements des élèves</p> <p>Absence de rigidité</p>		

Liens effectués avec la matrice de l'agir professionnel (Jorro, 2004, 2006a), Jorro et Croc -Spinelli (2010).

Gestes langagiers
 Gestes d'ajustements de/dans la situation
 Gestes  thiques
 Gestes de mise en scène des savoirs
 Effets sur les élèves

  exploiter ultérieurement

**ANNEXE H – CATÉGORIES ET INDICATEURS POUR L'OBSERVATION
DE L'AGIR PROFESSIONNEL**

Gestes langagiers		Comportements observables
Axes d'observation		L'enseignant :
GLP Ponctuation de la séance (conduite du groupe)	GLP1	- aménage des moments de transition
	GLP2	- ramène le groupe au calme
	GLP3	- oriente les élèves dans la tâche
	GLP4	- institutionnalise le savoir
	GLP41	o <i>reprend un concept</i>
	GLP42	o <i>clarifie d'une notion</i>
	GLP5	- régule une prescription
	GLP51	o <i>reformule une consigne</i>
GLD Dialogue avec un élève	GLD1	- incite l'élève à expliciter sa démarche, à développer une réflexion
	GLD2	- encourage l'élève à argumenter son point de vue ou à réfuter celui d'un pair
	GLD3	- invite l'élève à questionner un texte
GLS Spécificité	GLS11	- emploie un langage spécialisé
	GLS12	- emploie un langage commun
	GLS2	- utilise un lexique propre à l'école
GLT Tonalité	GLT1	- recourt à une tonalité langagière spécifique
	GLT2	- adopte une posture d'écoute
	GLT3	- adopte une posture de négociation

Gestes langagiers - Corporéité de l'enseignant		Comportements observables
Axe d'observation		L'enseignant :
GLC Corporéité de l'enseignant	GLC1	- adopte une posture assurée, hésitante
	GLC2	- se déplace
	GLC3	- est assis, debout
	GLC4	- reste immobile devant la classe
	GLC5	- accompagne ses propos d'une gestuelle spécifique
	GLC6	- privilégie une proximité physique
	GLC7	- se positionne à un endroit particulier

Gestes de mise en scène des savoirs		Comportements observables
Axes d'observation		L'enseignant :
GMSA Anticipation	GMSA1	- tient compte de la microculture de la classe en termes de pratiques, de valeurs de normes et de significations partagées (notamment à partir des règles de vie élaborées collectivement)
	GMSA2	- prend en compte le registre énonciatif à partir duquel les élèves pourront comprendre le savoir abordé
	GMSA3	- prend en compte les connaissances antérieures des élèves
	GMSA4	- projette diverses possibilités d'action
	GMSA5	- identifie les obstacles et les difficultés susceptibles d'être rencontrés dans l'apprentissage
	GMSA6	- offre la possibilité de recourir à du matériel
	GMSA7	- envisage les formes de regroupement
	GMSA8	- identifie les besoins particuliers que certains élèves pourraient exprimer (attention, matériel spécifique, etc.).
GMST Traduction	GMST1	- connaît les enjeux didactiques
	GMST2	- cible et maîtrise les savoirs en jeu
	GMST3	- identifie les composantes didactiques des savoirs abordés
	GMST4	- tient une exigence épistémologique
GMSP Présentation et enrôlement des élèves	GMSP1	- accroche les élèves d'une manière spécifique
	GMSP2	- assure un climat de disponibilité et de concentration nécessaire à l'entrée des activités
	GMSP3	- établit des liens avec la séance précédente, avec un savoir précédemment abordé
GMSO Orientation des élèves dans la tâche	GMSO1	- désigne un objet de savoir
	GMSO2	- montre et utilise des artefacts
	GMSO3	- vérifie les traces écrites
	GMSO4	- réalise une institutionnalisation du savoir

Gestes d'ajustement dans la situation		Comportements observables
Axes d'observation		L'enseignant :
GAAC Acuité régulatrice de l'enseignant	GAAC1	- modifie le déroulement de l'activité
	GAAC2	- redéfinit une consigne
	GAAC3	- fait preuve de flexibilité
	GAAC31	o <i> négocie les règles du jeu</i>
	GAAC32	o <i> intègre les idées des élèves</i>
	GAAC33	o <i> s'ouvre aux propositions des élèves</i>
	GAAC34	o <i> prend en compte la procédure d'un élève</i>
	GAAC4	- reprend une activité interrompue
GARA Rythme de l'action	GARA1	- anticipe, accélère, actualise
	GARA2	- prend en compte une demande émanant de la classe
GAAP Gestes d'appui et de réassurance	GAAP1	- s'entoure d'aides (fiches de préparation, trame de cours, prise de notes)

Gestes éthiques		Comportements observables
Axes d'observation		L'enseignant :
GEAE Autonomie des élèves	GEAE1	- incite l'élève à faire des choix (en matière des procédures à utiliser pour résoudre un problème, par exemple)
	GEAE2	- facilite les participations spontanées
	GEAE3	- favorise les interactions entre pairs
	GEAE4	- encourage la prise d'initiatives
	GEAE5	- veille à ce que les élèves soient autonomes (déplacements, recours à du matériel, travail entre pairs, etc.) ;
GEET Entrée dans la tâche	GEET1	- incite les élèves à entrer dans la tâche
	GEET2	- génère des rapports de domination
GERD Retenue dans le dialogue	GERD1	- fait preuve de respect
	GERD11	o <i>veille à établir des contacts visuels</i>
	GERD12	o <i>adopte une voix chaleureuse</i>
	GERD13	o <i>utilise un langage respectueux</i>
	GERD2	- manifeste une attitude tolérante
	GERD3	- sait garder le silence
GEAC Accompagnement, conseil	GEAC1	- reconnaît les incompréhensions ou les difficultés éprouvées par certains élèves,
	GEAC2	- reconnaît les émotions ressenties par les élèves,
	GEAC3	- adopte une attitude réconfortante et soutenante,
	GEAC4	- apporte un soutien individualisé
	GEAC5	- apporte une aide efficace au moment approprié,
GECP Climat positif	GECP1	- adopte un regard, une écoute et une parole bienveillants
	GECP11	o <i>adopte une proximité physique</i>
	GECP12	o <i>fait preuve d'enthousiasme, sourit</i>
	GECP13	o <i>déploie des marques d'affection verbale</i>
	GECP14	- <i>manifeste des marques d'affection physiques</i>
	GECP15	- <i>formule des attentes positives</i>
	GECP2	- valorise les potentialités
	GECP21	o <i>encourage l'élève, reconnaît et renforce ses propos</i>

**ANNEXE I – SYNTHÈSE DES INDICATEURS IDENTIFIÉS
AU COURS DE LA PHASE T1**

Gestes langagiers	Ponctuation de la séance	GLP1 :	aménagement des moments de transition
		GLP3 :	oriente les élèves dans la tâche
		GPL5 :	formule une consigne de travail
		GLP6 :	régule une prescription
		GLP61 :	reformule une consigne, apporte des précisions complémentaires
		GLP62 :	demande à ce que la consigne soit reformulée, demande des précisions complémentaires
		GLP7 :	pose une question collective
	Dialogue avec un élève	GLD3 :	redit dans des termes assez proches, ce que l'élève vient de dire
	Spécificité	GLS11 :	emploie un langage spécialisé
		GLS12 :	emploie un langage commun
		GLS2 :	utilise un lexique propre à l'école
Gestes de mise en scène des savoirs	Tonalité	GLT1 :	recourt à une tonalité langagière spécifique
	Corporéité de l'enseignante	GLC1 :	adopte une posture assurée, hésitante
		GLC2 :	se déplace
		GLC3 :	est assis, debout
		GLC4 :	reste immobile devant la classe
		GLC5 :	accompagne ses propos d'une gestuelle spécifique
		GLC7 :	se positionne à un endroit particulier
	Présentation et enrôlement des élèves	GMS2 :	assure un climat de disponibilité et de concentration nécessaire à l'entrée des activités
		GMSO3 :	vérifie les traces écrites
Gestes éthiques	Autonomie des élèves	GEAE1 :	incite l'élève à faire des choix (en matière des procédures à utiliser pour résoudre un problème, par exemple)
		GEAE2 :	facilite les participations spontanées
		GEAE3 :	favorise les interactions entre pairs
		GEAE4 :	encourage la prise d'initiatives
		GEAE5 :	veille à ce que les élèves soient autonomes (déplacements, recours à du matériel, travail entre pairs, etc.)
	Entrée dans la tâche	GEET1 :	incite les élèves à entrer dans la tâche
	Retenue dans le dialogue	GERD11 :	veille à établir des contacts visuels
		GERD12 :	adopte une voix chaleureuse
		GERD2 :	développe une attitude tolérante
		GERD3 :	sait garder le silence
Gestes d'ajustement dans la situation	Acuité régulatrice de l'enseignant	GAAC2 :	redéfinit une consigne
		GAAC33 :	s'ouvre aux propositions des élèves
		GAAC34 :	prend en compte la procédure d'un élève
	Rythme de l'action	GARA1 :	anticipe, accélère, actualise, stoppe l'activité

**ANNEXE J – SYNTHÈSE DES INDICATEURS IDENTIFIÉS
AU COURS DE LA PHASE T2**

Gestes langagiers	Corporéité de l'enseignante	GLC2 :	se déplace
		GLC3 :	est debout, se met à hauteur d'enfant
		GLC5 :	accompagne ses propos d'une gestuelle spécifique
		GLC6 :	privilégie une proximité physique
		GLC7 :	se positionne à un endroit particulier
Gestes de mise en scène des savoirs	Orientation des élèves dans la tâche	GMSO3 :	vérifie les traces écrites
Gestes éthiques	Retenue dans le dialogue	GERD3 :	sait garder le silence
		GERD11 :	veille à établir des contacts visuels
	Accompagnement, conseil	GEAC4 :	apporte un soutien individualisé
	Climat positif	GECP11 :	adopte une proximité physique

**ANNEXE K – SYNTHÈSE DES INDICATEURS IDENTIFIÉS
AU COURS DE LA PHASE T4**

Gestes langagiers	Ponctuation de la séance	GLP7 :	pose une question collective
	Dialogue avec un élève	GLD1 :	incite l'élève à expliciter sa démarche, à développer une réflexion
		GLD4 :	interprète la procédure d'une élève, formule des hypothèses, fait des observations
		GLD2 :	encourage l'élève à argumenter son point de vue ou à réfuter celui d'un pair
		GLD3 :	redit dans des termes assez proches ce que l'élève vient de dire
		GLD5 :	demande son approbation
	Spécificité	GLS11 :	emploie un langage spécialisé
		GLS12 :	emploie un langage commun
		GLS2 :	utilise un lexique propre à l'école
	Tonalité	GLT2 :	adopte une posture d'écoute
		GLT1 :	recourt à une tonalité langagière spécifique
Gestes de mise en scène des savoirs	Orientation des élèves dans la tâche	GMSO2 :	montre et utilise des artefacts, des travaux d'élèves affichés au tableau, un schéma dessiné au tableau, du matériel spécifique
		GMSP2 :	assure un climat de disponibilité et de concentration nécessaire à l'entrée des activités
Gestes éthiques	Retenue dans le dialogue	GERD11 :	veille à établir des contacts visuels
		GERD3 :	sait garder le silence
		GERD12 :	adopte une voix chaleureuse
		GERD2 :	développe une attitude tolérante
Gestes d'ajustement dans la situation	Climat positif	GECP1 :	adopte un regard, une écoute et une parole bienveillants
		GECP12 :	fait preuve d'enthousiasme, sourit
		GAAC34 :	prend en compte la procédure d'un élève
		GAAC32 :	intègre les idées des élèves
Gestes d'ajustement dans la situation	Acuité régulatrice de l'enseignante	GAAC33 :	s'ouvre aux propositions des élèves

**ANNEXE L – SYNTHÈSE DES INDICATEURS IDENTIFIÉS
AU COURS DE LA PHASE T5**

Gestes langagiers	Ponctuation de la séance	GLP41 :	institutionnalise le savoir ; reprend un concept
		GLP42 :	institutionnalise le savoir ; clarifie une notion
		GLP7 :	pose une question collective
	Dialogue avec un élève	GLD1 :	incite l'élève à expliciter sa démarche, à développer une réflexion
		GLD3 :	redit dans des termes assez proches, ce que l'élève vient de dire
	Spécificité	GLS11 :	emploie un langage spécialisé
		GLS12 :	emploie un langage commun
	Tonalité	GLT2 :	adopte une posture d'écoute
	Corporéité de l'enseignante	GLC2 :	se déplace
		GLC4 :	reste immobile devant la classe
		GLC5 :	accompagne ses propos d'une gestuelle spécifique
		GLC7 :	se positionne à un endroit particulier
Gestes de mise en scène des savoirs	Orientation des élèves dans la tâche	GMSO2 :	montre et utilise des artefacts, des travaux d'élèves affichés au tableau, un schéma dessiné au tableau, du matériel spécifique
		GMSO4 :	réalise une institutionnalisation du savoir
Gestes éthiques	Autonomie des élèves	GEAE2 :	facilite les participations spontanées
	Retenue dans le dialogue	GERD11 :	veille à établir des contacts visuels
		GERD12 :	adopte une voix chaleureuse
		GERD2 :	développe une attitude tolérante
		GERD3 :	sait garder le silence
Gestes d'ajustement dans la situation	Climat positif	GECP12 :	fait preuve d'enthousiasme, sourit
	Acuité régulatrice de l'enseignant	GAAC33 :	s'ouvre aux propositions des élèves

**ANNEXE M – SYNTHÈSE DES INDICATEURS IDENTIFIÉS
AU COURS DE LA PHASE T11**

Gestes langagiers	Ponctuation de la séance	GLP1 :	aménage des moments de transition
		GLP3 :	oriente les élèves dans la tâche
		GLP61 :	reformule une consigne, apporte des précisions complémentaires
		GLP7 :	pose une question collective
	Dialogue avec un élève	GLD1 :	incite l'élève à expliciter sa démarche, à développer une réflexion
		GLD3 :	redit dans des termes assez proches ce que l'élève vient de dire
		GLD4 :	interprète la procédure d'une élève, formule des hypothèses, fait des observations
		GLD5 :	demande son approbation
	Spécificité	GLS11 :	emploie un langage spécialisé
		GLS12 :	emploie un langage commun
Gestes de mise en scène des savoirs		GLS2 :	utilise un lexique propre à l'école
	Tonalité	GLT1 :	recourt à une tonalité langagière spécifique
		GLT2 :	adopte une posture d'écoute
	Corporéité de l'enseignante	GLC2 :	se déplace
		GLC4 :	reste immobile devant la classe
		GLC5 :	accompagne ses propos d'une gestuelle spécifique
		GLC6 :	privilégie une proximité physique
		GLC7 :	se positionne à un endroit particulier
		GLC8 :	écrit au tableau
	Orientations des élèves dans la tâche	GMSO2 :	montre et utilise des artefacts, des travaux d'élèves affichés au tableau, un schéma dessiné au tableau, du matériel spécifique
Gestes éthiques		GMSO3 :	vérifie les traces écrites
		GMSO4 :	réalise une institutionnalisation du savoir
	Présentation et enrôlement des élèves	GMSP2 :	assure un climat de disponibilité et de concentration nécessaire à l'entrée des activités
	Retenue dans le dialogue	GERD11 :	veille à établir des contacts visuels
		GERD12 :	adopte une voix chaleureuse
		GERD3 :	sait garder le silence
		GERD4 :	observe les élèves
	Climat positif	GEAC1 :	reconnaît les incompréhensions ou les difficultés éprouvées par certains élèves,
		GEAC3 :	adopte une attitude réconfortante et soutenante
		GECP1 :	adopte un regard, une écoute et une parole bienveillants
Gestes d'ajustement dans la situation	Acuité régulatrice de l'enseignante	GAAC34 :	prend en compte la procédure d'un élève
		GAAC33 :	s'ouvre aux propositions des élèves
	Rythme de l'action	GARA1 :	anticipe, accélère, actualise, stoppe l'activité

**ANNEXE N – SYNTHÈSE DES INDICATEURS IDENTIFIÉS
AU COURS DE L'ENTRETIEN POST-OBSERVATION**

Gestes langagiers	Dialogue avec un élève	GLD1 :	incite l'élève à expliciter sa démarche, à développer une réflexion
		GLD2 :	encourage l'élève à argumenter son point de vue ou à réfuter celui d'un pair
		GLD4 :	interprète la procédure d'une élève, formule des hypothèses, fait des observations
	Corporéité de l'enseignante	GLC2 :	se déplace
Gestes de mise en scène des savoirs	Anticipation	GMSA2 :	prend en compte le registre énonciatif à partir duquel les élèves pourront comprendre le savoir abordé
		GMSA3 :	prend en compte les connaissances antérieures des élèves
		GMSA4 :	projette diverses possibilités d'action
		GMSA5 :	identifie les obstacles et les difficultés susceptibles d'être rencontrés dans l'apprentissage
		GMSA6 :	offre la possibilité de recourir à du matériel
		GMSA7 :	envisage les formes de regroupement
		GMSA8 :	identifie les besoins particuliers que certains élèves pourraient exprimer (attention, matériel spécifique, etc.)
	Traduction	GMST1 :	connaît les enjeux didactiques
		GMST2 :	cible et maîtrise les savoirs en jeu
		GMST3 :	identifie les composantes didactiques des savoirs abordés
	Présentation et enrôlement des élèves	GMSP1 :	accroche les élèves d'une manière spécifique
	Orientation des élèves dans la tâche	GMSO3 :	vérifie les traces écrites
		GMSO4 :	réalise une institutionnalisation du savoir
Gestes éthiques	Autonomie des élèves	GEAE3 :	favorise les interactions entre pairs
		GEAE4 :	encourage la prise d'initiatives
		GEAE5 :	veille à ce que les élèves soient autonomes (déplacements, recours à du matériel, travail entre pairs, etc.)
	Accompagnement, conseil	GEAC1 :	reconnaît les incompréhensions ou les difficultés éprouvées par certains élèves
		GEAC2 :	reconnaît les émotions ressenties par les élèves
		GEAC3 :	adopte une attitude réconfortante et soutenante
		GEAC4 :	apporte un soutien individualisé
		GEAC5 :	apporte une aide efficace au moment approprié
	Climat positif	GECP1 :	adopte un regard, une écoute et une parole bienveillants
		GECP11 :	adopte une proximité physique
		GECP2 :	valorise les potentialités
Gestes d'ajustement dans la situation	Acuité régulatrice de l'enseignant	GAAC1 :	modifie le déroulement de l'activité
	Rythme de l'action	GAAC3 :	fait preuve de flexibilité
		GARA1 :	anticipe, accélère, actualise, stoppe l'activité

**ANNEXE O – RECONSTITUTION DE LA GRILLE D'ANALYSE
À PARTIR DES RÉCITS DESCRIPTIFS**

Gestes langagiers

- **Ponctuation de la séance (T1)**
 - Aménage des moments de transition
 - formule une consigne de travail
 - régule une prescription
 - reformule une consigne, apporte des précisions complémentaires
 - demande à ce que la consigne soit reformulée, demande des précisions complémentaires
- **Dialogue avec un élève (T4) :**
 - incite l'élève à expliciter sa démarche, à développer une réflexion (+ T5)
 - interprète la procédure d'un élève, formule des hypothèses, fait des observations
 - encourage l'élève à argumenter son point de vue ou à réfuter celui d'un pair
 - redit dans des termes assez proches ce que l'élève vient de dire (+ T1, T5)
 - demande son approbation
- **Tonalité (T4)**
 - adopte une posture d'écoute (+ T5)
 - recourt à une tonalité langagière spécifique (+T1)
- **Corporéité (T2)**
 - se met à hauteur d'enfant
 - Se déplace
 - privilégie une proximité physique
 - accompagne ses propos d'une gestuelle spécifique (+ T1, T4 T5)

Note : En vert : propos confirmés lors de l'entretien final ; En rouge : indicateurs mis au jour lors de l'entretien final.

Gestes professionnels

mobilisés par Morgane pour gérer les difficultés ordinaires d'apprentissage

Gestes de mise en scène du savoir

- **Anticipation**
 - prend en compte le registre énonciatif à partir duquel les élèves pourront comprendre le savoir abordé
 - prend en compte les connaissances antérieures des élèves
 - projette diverses possibilités d'action
 - identifie les obstacles et les difficultés susceptibles d'être rencontrés dans l'apprentissage
 - offre la possibilité de recourir à du matériel
 - envisage les formes de regroupement
 - identifie les besoins particuliers que certains élèves pourraient exprimer (attention, matériel spécifique, etc.)
- **Traduction**
 - connaît les enjeux didactiques
 - cible et maîtrise les savoirs en jeu
 - identifie les composantes didactiques des savoirs abordés
- **Présentation et enrôlement des élèves (T1)**
 - assure un climat de disponibilité et de concentration nécessaire à l'entrée des activités (+ T4)
 - accroche les élèves d'une manière spécifique
- **Orientation des élèves dans la tâche**
 - montre et utilise des artefacts, des travaux d'élèves affichés au tableau, un schéma dessiné au tableau, du matériel spécifique (T4, T5)
 - Vérifie les traces écrites (T2)
 - Réalise une institutionnalisation de savoirs (T5)

Gestes d'ajustement de / dans la situation

- **Acuité régulatrice de l'enseignante (T4)**
 - prend en compte la procédure d'un élève (+ T1)
 - intègre les idées des élèves
 - s'ouvre aux propositions des élèves (+ T1, T5)
 - modifie le déroulement de l'activité
 - fait preuve de flexibilité
- **Rythme de l'action (T1)**
 - anticipe, accélère, actualise, stoppe l'activité

Gestes éthiques

- **Autonomie des élèves**
 - Choix, participation spontanées, interactions entre pairs, prises d'initiatives encouragées (T1)
 - Déplacements, matériel, travail entre pairs (T1)
 - Facilite les participations spontanées (T1, T5)

Retenue dans le dialogue (T1, T4, T5)

- fait preuve de respect : veille à établir des contacts visuels, adopte une voix chaleureuse, développe une attitude tolérante
- sait garder le silence (+ T2)
- Observe (T2)

Accompagnement, conseil (T2)

- Apporte un soutien individualisé
- reconnaît les incompréhensions ou les difficultés éprouvées par certains élèves
- reconnaît les émotions ressenties par les élèves
- adopte une attitude réconfortante et soutenante
- apporte une aide efficace au moment approprié

Climat positif (T4)

- adopte un regard, une écoute et une parole bienveillants
- fait preuve d'enthousiasme, sourit (+ T5)
- valorise les potentialités
- Adopte une proximité physique (T2)

ANNEXE P – GRILLE D'ANALYSE AJUSTÉE

En vert ; indicateurs ajoutés en cours d'analyse

En bleu : indicateurs davantage explicités, scindés ou fusionnés

En rouge : indicateurs redondants

En gris : indicateurs non observés

Gestes langagiers		Comportements observables
Axes d'observation		L'enseignante, l'enseignant :
GLP Ponctuation de la séance (conduite du groupe)	GLP1	- aménage des moments de transition
	GLP2	- ramène le groupe au calme
	GLP3	- oriente les élèves dans la tâche
	GLP4	- institutionnalise le savoir :
	GLP41	▪ <i>reprend un concept</i>
	GLP42	▪ <i>clarifie d'une notion</i>
	GPL5	- formule une consigne de travail
	GLP6	- régule une prescription :
	GLP61	▪ <i>reformule une consigne, apporte des précisions complémentaires</i>
	GPL62	▪ <i>demande à ce que la consigne soit reformulée, demande des précisions complémentaires.</i>
	GLP7	- pose une question collective
GLD Dialogue avec un élève	GLD1	- incite l'élève à expliciter sa démarche, à développer une réflexion
	GLD2	- encourage l'élève à argumenter son point de vue ou à réfuter celui d'un pair
	GLD3	- redit dans des termes assez proches, ce que l'élève vient de dire (cf. GECP21)
	GLD4	- interprète la procédure d'une élève, formule des hypothèses, fait des observations
	GLD5	- demande son approbation
	GLD6	- invite l'élève à questionner un texte
GLS Spécificité	GLS11	- emploie un langage spécialisé
	GLS12	- emploie un langage commun
	GLS2	- utilise un lexique propre à l'école
GLT Tonalité	GLT1	- recourt à une tonalité langagière spécifique (douce, forte, monocorde, calme, claire, ferme, chantante, inaudible, chaleureuse, suppliante, menaçante, agréable, rassurante, sèche, apaisante, irritée, portante, insistante, impatiente, contenue, etc.)
	GLT2	- adopte une posture d'écoute
GLT Tonalité	GLT3	- adopte une posture de négociation

Gestes langagiers - Corporéité de l'enseignant		Comportements observables
Axes d'observation		L'enseignant :
GLC Corporéité de l'enseignant	GLC11	- adopte une posture assurée
	GLC12	- adopte une posture hésitante
	GLC2	- se déplace
	GLC31	- est assis
	GLC32	- est debout
	GLC33	- se met à hauteur d'enfant
	GLC4	- reste immobile
	GLC5	- accompagne ses propos d'une gestuelle spécifique
	GLC6	- privilégie une proximité physique
	GLC7	- se positionne à un endroit particulier
	GLC8	- écrit au tableau

Gestes de mise en scène des savoirs		Comportements observables
Axes d'observation		L'enseignant :
GMSA Anticipation	GMSA1	- tient compte de la microculture de la classe en termes de pratiques, de valeurs, de normes et de significations partagées (notamment à partir des règles de vie élaborées collectivement)
	GMSA2	- prend en compte le registre énonciatif à partir duquel les élèves pourront comprendre le savoir abordé
	GMSA3	- prend en compte les connaissances antérieures des élèves
	GMSA4	- projette diverses possibilités d'action
	GMSA5	- identifie les obstacles et les difficultés susceptibles d'être rencontrés dans l'apprentissage
	GMSA6	- offre la possibilité de recourir à du matériel
	GMSA7	- envisage les formes de regroupement
	GMSA8	- identifie les besoins particuliers que certains élèves pourraient exprimer (attention, matériel spécifique, etc.)
GMST Traduction	GMST1	- connaît les enjeux didactiques
	GMST2	- cible et maîtrise les savoirs en jeu
	GMST3	- identifie les composantes didactiques des savoirs abordés
	GMST4	- tient une exigence épistémologique
GMSP Présentation et enrôlement des élèves	GMSP1	- accroche les élèves d'une manière spécifique
	GMSP2	- assure un climat de disponibilité et de concentration nécessaire à l'entrée des activités
	GMSP3	- établit des liens avec la séance précédente, avec un savoir précédemment abordé
GMSO Orientation des élèves dans la tâche	GMSO1	- désigne un objet de savoir, montre et utilise des artefacts, des travaux d'élèves affichés au tableau, un schéma dessiné au tableau, du matériel spécifique
	GMSO3	- vérifie les traces écrites
	GMSO4	- réalise une institutionnalisation du savoir (cf. GLP4)

Gestes éthiques		Comportements observables
Axes d'observation		L'enseignant :
GEAE Autonomie des élèves	GEAE1	- incite l'élève à faire des choix (en matière des procédures à utiliser pour résoudre un problème par exemple)
	GEAE2	- facilite les participations spontanées
	GEAE3	- favorise les interactions entre pairs
	GEAE4	- encourage la prise d'initiatives
	GEAE5	- veille à ce que les élèves soient autonomes (déplacements, recours à du matériel, travail entre pairs, etc.)
GEET Entrée dans la tâche	GEET1	- incite les élèves à entrer dans la tâche
	GEET2	- génère des rapports de domination
GERD Retenue dans le dialogue	GERD1	- fait preuve de respect :
	GERD11	▪ <i>veille à établir des contacts visuels</i>
	GERD12	▪ <i>adopte une voix chaleureuse</i>
	GERD13	▪ <i>utilise un langage respectueux</i>
	GERD2	- développe une attitude tolérante
	GERD3	- sait garder le silence
	GERD4	- observe les élèves
GEAC Accompagnement, conseil	GEAC1	- reconnaît les incompréhensions ou les difficultés éprouvées par certains élèves
	GEAC2	- reconnaît les émotions ressenties par les élèves
	GEAC3	- adopte une attitude réconfortante et soutenante
	GEAC4	- apporte un soutien individualisé
	GEAC5	- apporte une aide efficace au moment approprié
GECP Climat positif	GECP1	- adopte un regard, une écoute et une parole bienveillants :
	GECP11	▪ <i>adopte une proximité physique (Cf. GLC6)</i>
	GECP12	▪ <i>fait preuve d'enthousiasme, sourit</i>
	GECP13	▪ <i>déploie des marques d'affection verbale</i>
	GECP14	▪ <i>manifeste des marques d'affection physiques</i>
	GECP15	▪ <i>formule des attentes positives</i>
	GECP2	- valorise les potentialités
	GECP21	- encourage l'élève, reconnaît et renforce ses propos (cf. GLD3)

Gestes d'ajustement dans la situation		Comportements observables
Axes d'observation		L'enseignant :
GAAC Acuité régulatrice de l'enseignant	GAAC1	- modifie le déroulement de l'activité
	GAAC2	- redéfinit une consigne (cf. GLP6)
	GAAC3	- fait preuve de flexibilité :
	GAAC31	▪ <i> négocie les règles du jeu</i>
	GAAC32	▪ <i> intègre les idées des élèves</i>
	GAAC33	▪ <i> s'ouvre aux propositions des élèves</i>
	GAAC34	▪ <i> prend en compte la procédure d'un élève</i>
	GAAC4	- reprend une activité interrompue
GARA Rythme de l'action	GARA1	- anticipe, accélère, actualise, stoppe l'activité
	GARA2	- prend en compte une demande émanant de la classe
GAAP Gestes d'appui et de réassurance	GAAP1	- s'entoure d'aides (fiches de préparation, trame de cours, prise de notes)