



**HAL**  
open science

# Analyse des pratiques d'étayage de professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée : contribution à la modélisation d'une posture professionnelle

Éric Saillot

► **To cite this version:**

Éric Saillot. Analyse des pratiques d'étayage de professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée : contribution à la modélisation d'une posture professionnelle. Les Dossiers des sciences de l'éducation, 2015, Université et formation à la recherche, 34, pp.121-137. 10.4000/dse.1209 . hal-02618925

**HAL Id: hal-02618925**

**<https://hal.science/hal-02618925>**

Submitted on 25 May 2020

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

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

## Analyse des pratiques d'étayage de professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée : contribution à la modélisation d'une posture professionnelle

Eric Saillot

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dse/1209>

DOI : 10.4000/dse.1209

ISSN : 2272-9968

### Éditeur

Presses universitaires du Midi

### Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2015

Pagination : 121-137

ISBN : 978-2-8107-0405-7

ISSN : 1296-2104

### Référence électronique

Eric Saillot, « Analyse des pratiques d'étayage de professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée : contribution à la modélisation d'une posture professionnelle », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 34 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 24 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1209> ; DOI : 10.4000/dse.1209

---



Les dossiers des sciences de l'éducation est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## VARIA

### **Analyse des pratiques d'étayage de professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée : contribution à la modélisation d'une posture professionnelle**

**Eric Saillot**

CERSE, Université de Caen, France

Cet article développe une analyse descriptive et compréhensive des pratiques d'étayage d'enseignants, à partir d'une recherche (Saillot, 2011) sur les ressources professionnelles de cinq professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée, dispositif institutionnalisé dans les écoles françaises de 2008 à 2013 pour soutenir les élèves en difficulté. L'originalité de cette étude repose sur l'approche de la pragmatique linguistique qui se focalise sur les actes de langage des professeurs des écoles lors des épisodes (Altet, 1991) d'étayage les plus significatifs. Les principaux invariants opératoires décrits contribuent à mettre en perspective la notion de posture définie par Bucheton et Soulé (2009) afin de la prolonger par une modélisation de la posture d'étayage à des fins de formation professionnelle pour les enseignants.

#### **Cadres théoriques**

La filiation avec la définition brunerienne de l'étayage issue de la médiation langagière vygotkienne

Notre étude s'inscrit dans le paradigme historico-culturel de la médiation langagière de Vygotski (1934/1985) dont les travaux sur l'étayage de Bruner (1983) sont issus, notamment les concepts de médiation, de tutorat ou d'étayage (*scaffolding*), qu'il définit ainsi : « [*Scaffolding*] refers to the steps taken to reduce the degrees of freedom in carrying out some task so that the child can concentrate on the difficult skill he is in the process of acquiring » (1978, p. 19).

La notion d'étayage permet à Bruner de décrire par quelles médiations l'adulte rend possible la résolution par l'enfant de problèmes que celui-ci ne saurait

accomplir tout seul, notamment les conventions d'interaction avec l'enfant en activité, à travers un certain usage des signes, en particulier langagiers.

Bruner a analysé les composantes de l'activité d'étayage mise en œuvre par le tuteur en déclinant *six fonctions principales* : *l'enrôlement* du sujet dans la tâche, *la réduction de la difficulté*, *le maintien de l'orientation*, *la signalisation des caractéristiques déterminantes*, *le contrôle de la frustration*, *la démonstration*.

Les changements de « *formats* » sont, selon Bruner, le but visé par les interactions de tutelle. Pour Bruner, qui reprend les travaux de Vygotski, les formats encadrent les actions des enfants dans leur zone proximale de développement (ZPD) : zone de « décalage » entre la résolution d'un problème ou l'acquisition d'un savoir-faire (*skill*) par l'enfant seul et le succès du même type d'opération, mais à un niveau plus avancé, en collaboration avec un expert médiateur.

Approche située dans le champ de la didactique professionnelle

L'approche de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) ambitionne l'analyse des compétences professionnelles mobilisées *in situ*, dans le cadre notamment de la théorie de la conceptualisation dans l'action et l'hypothèse fonctionnelle des schèmes piagétiens revisités par Vergnaud en complément de la notion de concept pragmatique défini par Pastré. La didactique professionnelle est une approche plurielle qui repose sur l'analyse d'activités professionnelles en situations réelles d'exercices par les professionnels afin de comprendre et décrire les principales ressources mobilisées et développées, dans le but de construire des formations adaptées. Notre étude s'inscrit plus précisément dans l'approche de la didactique professionnelle adaptée aux spécificités de l'activité d'enseignement (Vinatier, 2009).

La théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) s'appuie sur une conception de la connaissance sous deux formes : la forme opératoire, c'est-à-dire l'intelligence de l'action, qui permet d'agir en situations, et la forme prédicative, qui repose sur la mise en mots des connaissances, ressources et compétences mises en œuvre. Tenter de comprendre les compétences mises en œuvre par un professionnel, c'est tenter de retrouver les schèmes mobilisés, en analysant une ou plusieurs de ses composantes : un but (des sous-buts et des anticipations), des règles d'action (de prise d'information et de contrôle), des invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte), des possibilités d'inférence (densité du réseau conceptuel) pour une classe de situations donnée.

L'objet de recherche de notre étude est donc la caractérisation du ou des schèmes d'étayage dans la classe de situations des séances d'aide personnalisée. Cependant, nous faisons l'hypothèse que les enseignants aient construit leurs nouvelles compétences à partir de l'adaptation des invariants opératoires qu'ils possédaient dans d'autres situations d'étayage, telles que les groupes de besoin ou les aides individualisées.

### Apports de la pragmatique linguistique à l'analyse des pratiques langagières des enseignants

Au regard de la prédominance des pratiques langagières dans l'activité d'enseignement, nous avons investi les cadres théoriques de la pragmatique linguistique pour décrire avec précision ces pratiques langagières. La pragmatique linguistique étudie le langage en se détachant de la signification strictement codique et linguistique pour s'intéresser au sens spécifique donné par le contexte de la situation de communication, c'est-à-dire essentiellement les contextes didactiques et pédagogiques dans notre analyse. La pragmatique insiste sur la fonction communicationnelle de la langue, encore appelée fonction référentielle ou fonction sociale. La pragmatique insiste notamment sur les informations *implicites*, que ce soient les implicatures, les actes de langage indirects, les présupposés ou les sous-entendus inférés par les interlocuteurs qui se construisent des représentations sur les états mentaux d'autrui, essentiellement leurs *intentions*.

Sur le plan méthodologique de la transcription et de l'analyse des données langagières, nos travaux ont emprunté de nombreux instruments d'analyse au cadre de l'analyse pragmatique des discours-en-interaction de Kerbrat-Orecchioni (2005), notamment le recueil et la transcription des données, la rigueur de l'interprétation, l'indexation contextuelle, et bien sûr les actes de langage dans leurs dimensions illocutoires et perlocutoires (Austin, 1970).

Dans le cadre de la théorie des actes de langage (Austin, 1970), le langage est appréhendé comme un vecteur de modification de l'environnement, à partir des actes de discours à destination de l'interlocuteur, qui à son tour, par ses réponses, agira sur le contexte de la situation. Par exemple, Ducrot (1973) souligne que toute tournure interrogative (qui est le noyau dur des interactions maître-élèves et des contrats didactiques) transforme *ipso facto* la situation du destinataire en mettant celui-ci devant une alternative inexistante auparavant : répondre ou ne pas répondre, obéir ou ne pas obéir.

L'acte de langage est défini par Austin (1970) comme l'unité minimale de la communication, divisée en trois actes complémentaires lors de la situation d'énonciation. *L'acte locutoire* (ou acte locutionnaire) est accompli par le simple fait de dire quelque chose, par la production d'un énoncé, d'une phrase du point de vue linguistique. *L'acte illocutoire* (ou acte illocutionnaire) est « un acte effectué en disant quelque chose, par opposition à l'acte de dire quelque chose » (Austin, 1970, p. 113). Austin précise que l'acte illocutoire possède un contenu propositionnel et une certaine force (Austin, 1970 ; Searle, 1972). *L'acte perlocutoire* (ou acte perlocutionnaire) est accompli « par le fait de dire quelque chose » et est assimilé aux effets réellement produits par l'acte illocutoire sur autrui. Selon Austin, « dire quelque chose provoquera souvent – le plus souvent – certains effets sur les sentiments, les pensées, les actes de l'auditoire, ou de celui qui parle, ou d'autres personnes encore » (1970, p. 114). Si l'on considère qu'en disant, on peut persuader, convaincre ou avertir, la perlocution doit être intentionnelle et conventionnelle selon Austin. Plus tard, Searle (1972), dans le cadre d'une théorie générale de l'action, a différencié

les *intentions* préalables et les *intentions* en action, ce qui respecte la théorie austinienne. « Il nous faut distinguer les actes qui ont un objectif perlocutoire (convaincre, persuader) de ceux qui, simplement, entraînent des suites perlocutoires » (Austin, 1970, p. 125). Cette distinction est largement applicable aux situations d'enseignement-apprentissage.

C'est pourquoi nous avons mené des entretiens d'autoconfrontation à partir d'un questionnement téléologique afin de faire verbaliser aux enseignants leurs *intentions* derrière leurs principaux actes de langage. Ces *intentions* ont des points communs avec les buts (Durand) pédagogiques ou didactiques poursuivis par les enseignants, mais également avec les buts des schèmes mis en œuvre ou avec les forces illocutoires des actes de langage.

### Éléments méthodologiques

#### Choix du terrain d'investigation et de l'échantillon

En 2008, la suppression des cours à l'école le samedi matin est officialisée par la circulaire n° 2008-082 qui réorganise les obligations de services des professeurs des écoles qui doivent alors utiliser ce temps pour mettre en œuvre le dispositif de l'aide personnalisée (remplacé à la rentrée 2013 par les APC, Activités Pédagogiques Complémentaires). Les élèves en difficulté en mathématiques ou en français sont alors pris en charge par les enseignants en dehors du groupe classe, pour une aide individualisée, le matin, le midi ou le soir.

Malgré les résistances à cette réforme, le dispositif de l'aide personnalisée représente un potentiel d'étude important pour comprendre comment les enseignants s'adaptent à une nouvelle mission, sans avoir reçu de formations spécifiques, mais uniquement à partir de leurs propres ressources professionnelles. C'est pourquoi nous avons choisi ce terrain d'étude pour décrire et comprendre une part de l'activité constructive (Samurçay et Rabardel, 2004) des enseignants en situation d'aide personnalisée, c'est-à-dire les compétences et les ressources mobilisées et développées *in situ*.

Le contexte politique de suppressions de postes d'enseignants spécialisés des réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté (RASED) a rendu difficile la constitution de notre échantillon de cinq enseignants volontaires. Ces enseignants sont des connaissances qui ont accepté d'expérimenter de nouvelles situations professionnelles et d'être filmés et interrogés sur leurs pratiques. Nous avons restreint aux enseignants de cycle 3 (du CE 2 au CM 2) avec plus de huit ans d'expérience, « ordinaires », c'est-à-dire sans formation spécialisée supplémentaire, et sans diplôme de maître formateur.

#### Déroulement de la recherche

Nous avons observé et filmé chaque enseignant lors de quatre séances d'aide personnalisée (corpus de vingt séances enregistrées numériquement au total). Les séances durent entre trente-cinq et quarante-deux minutes de temps effectif, selon les enseignants et les jours.

Chaque observation filmée a été suivie d'un entretien d'autoconfrontation (Faïta et Veira, 2003) avec l'enseignant au cours duquel nous cherchions à lui faire décrire ses gestes professionnels (Bucheton, 2009 ; Jorro, 2006) par un questionnement factuel et chronologique. La transcription écrite des interactions langagières de la séance d'aide personnalisée filmée nous permet de repérer en amont les occurrences ou les échanges les plus intéressants. Nous avons orienté nos entretiens sur les dimensions illocutoires et perlocutoires de leurs actes de langage. Nous avons mené un questionnement à visée téléologique afin de faire verbaliser les buts (Durand, 1996) et sous-but des enseignants lorsqu'ils s'adressent à leurs élèves en difficulté. Ce type de questionnement téléologique permet d'aider les enseignants à conceptualiser les principales caractéristiques des schèmes d'étayage mobilisés : des buts, des règles d'action, des possibilités d'inférence et les invariants opératoires. Cette méthodologie « indirecte » permet d'aider les enseignants à conceptualiser dans l'action (Vergnaud, 1996), ou plutôt après coup, à partir du visionnage de leurs pratiques.

### **Résultats: analyse des pratiques d'étayage des professeurs des écoles observés en situation d'aide personnalisée**

Nous avons analysé la vingtaine de séances d'aide personnalisée en nous focalisant particulièrement sur les *épisodes* (Altet, 1991) *les plus significatifs en termes de pratiques d'étayage*, c'est-à-dire ceux au cours desquels l'enseignant tente de mener un *véritable échange* afin d'aider un ou plusieurs élèves en difficulté par rapport à un aspect de la tâche ou du problème à effectuer.

Afin de construire un cadre d'analyse inédit et heuristique à la fois, nous avons choisi d'orienter notre étude des pratiques d'étayage sous *trois angles*: *l'aménagement des groupes d'élèves* pris en charge en aide personnalisée, *l'aménagement des milieux d'aide* avec leur part de généralité et de spécificité, ainsi que les tentatives d'adaptation aux difficultés des élèves, et *l'aménagement des échanges langagiers* lorsque le contexte du petit groupe d'élèves a permis aux enseignants de développer des pratiques langagières d'étayage.

#### **L'aménagement du groupe d'élèves**

Au niveau du *choix des élèves*, les professeurs des écoles ont constitué leurs groupes d'aide à partir des évaluations, des observations réalisées en classe, et des concertations entre collègues du cycle trois.

Au niveau de la *disposition des élèves*, certains enseignants (P4 et P5) n'ont pas aménagé leur classe de façon spécifique pour les séances d'aide personnalisée. Les élèves sont parfois même laissés à leur place dans une salle de classe aux trois quarts vide. Sinon, les quatre ou cinq élèves s'assoient aux premières places près du tableau et de l'enseignant, majoritairement debout en position frontale. Ces séances sont comparables à des cours dialogués en miniature dans lesquels l'enseignant cherche les bonnes réponses au problème posé par un jeu de questions-réponses au guidage très serré, avec parfois des indices facilitateurs. Les trois autres enseignantes de notre échantillon (P1, P2

et P3) ont disposé les élèves en difficulté assis autour d'une table rectangulaire mise en place spécifiquement pour les séances d'aide personnalisée ou pour les moments de différenciation simultanée de type groupes de besoins dans le cadre de la journée de classe.

Au niveau de la *position de l'enseignant* par rapport aux élèves, seules deux enseignantes (P1 et P3) ont exprimé posséder une stratégie professionnelle dans la disposition de leurs élèves à la table par rapport à elles. Assises en bout de table, elles souhaitent placer immédiatement à leurs côtés, à droite et à gauche, les élèves les plus en difficulté, dont le besoin de tutelle individuelle est très grand. Cette disposition leur permet d'optimiser la différenciation pédagogique en passant plus de temps à aider individuellement les élèves qui en ont le plus besoin. Leur position permet également une *observation* plus aisée du travail de leurs élèves et une régulation rapide et parfois même silencieuse des comportements. Elles s'autorisent à dialoguer avec un seul élève pendant quelques minutes pour comprendre ses difficultés, en tentant de les lui faire expliciter par exemple.

Les enseignantes ont souvent anticipé cette disposition et ainsi indiqué où devait s'asseoir chaque élève sans pour autant préciser les raisons de cette disposition. Ce sont les entretiens d'autoconfrontation *a posteriori* qui nous ont permis d'aborder cette question de l'anticipation de la disposition des élèves avec ces enseignantes.

Pour une autre enseignante (P2), la disposition peut s'inscrire dans des avantages *ergonomiques*, comme le sens de la lecture (« On vient par ici, parce qu'à l'envers c'est pas pratique. » ; « on va se mettre tous les quatre là, c'est plus facile, sinon on a la tête à l'envers. »).

### ***Synthèse des résultats sur l'aménagement du groupe d'élèves***

La disposition inhabituelle des élèves autour d'une table rompt avec la forme scolaire (Vincent, 1994) classique, mais elle n'oriente pas forcément les pratiques vers autre chose que des déclinaisons de cours dialogués plus ou moins magistraux, selon l'étude comparative entre les aides pratiquées en classe et l'aide personnalisée (Toullec Théry, Marlot et Louvel, 2010). Cependant, certaines enseignantes appréhendent la composition et la disposition du groupe d'élèves en difficulté comme l'une des premières étapes de l'étayage. C'est donc l'*intention* de l'enseignant qui compte.

Nous avons repéré des invariants opératoires qui constituent les premières caractéristiques des schèmes d'étayage à trois niveaux : le choix des élèves, leur disposition et la place de l'enseignant par rapport à eux. Disposer les élèves les plus fragiles à proximité de soi est un but conceptualisé par certaines enseignantes. Cette disposition optimise leurs actions de remédiation par une meilleure *observation* et une *écoute* facilitée. Cela permet également des dialogues au cours desquels les tours et les quantités de paroles maître-élève sont plus équilibrés. Les buts principaux de ce schème d'étayage visent à faciliter l'aide aux élèves les plus fragiles. Les principales règles d'action s'organisent autour des prises d'information et des possibilités de régulation offertes par

des dispositions réfléchies. Les invariants opératoires sont les routines mises en œuvre par les enseignants pour disposer les élèves à chaque début de séance. Les enseignants (P1 et P3) qui ont mis en œuvre des dispositions spécifiques et réfléchies ont construit ces gestes professionnels à partir d'inférences par rapport à d'autres situations similaires, car elles n'ont reçu aucune formation pour l'aide personnalisée.

#### L'aménagement des milieux d'aide

Les aides observées sont toutes de type remédiation *a posteriori* des séances collectives en classe, dans une logique de soutien ou de compensation. La plupart des séances portent la volonté déclarée des enseignants de « *faire autrement* », que ce soit avec « *plus de manipulation* » ou « *plus d'explicitation* ».

Les situations didactiques observées recouvrent des formes relativement habituelles du point de vue de leur conception initiale par les enseignants, comme l'avait déjà souligné l'étude comparative entre les aides pratiquées en classe et l'aide personnalisée de Toullec Théry *et al.* (2010). Cependant, *l'intention déclarée* des cinq professeurs des écoles observés est bien de faire *différemment* par rapport à leurs pratiques plus collectives en classe, mais surtout ils ambitionnent de partir des indicateurs observés de la difficulté scolaire pour *aménager* les milieux d'aide et tenter de les *adapter* aux besoins de leurs élèves.

Chez les cinq enseignants observés, les difficultés des élèves sont évaluées en amont et traduites en objectifs d'apprentissage ou en compétences spécifiques à travailler. Ils ont construit leurs séances d'aide en amont en croisant les évaluations faites en classes, leurs *observations* et leurs connaissances des erreurs habituellement commises par les élèves, c'est-à-dire les obstacles épistémiques ou didactiques les plus fréquemment rencontrés. Les enseignants croisent donc des savoirs généraux didactiques ou épistémiques avec des connaissances plus spécifiques et individualisées relatives à leurs élèves.

La plupart des séances observées reposent sur une simplification des tâches pour tenter de s'inscrire dans la zone de proche développement (Vygotski, 1934/1985) des élèves, au risque de limiter parfois la mobilisation cognitive des élèves par manque d'exigence ou d'ambition (Toullec Théry *et al.*, 2010). Si la réduction de la difficulté de la tâche est l'une des six fonctions d'étayage définies par Bruner, les enseignants observés ont surtout essayé de jouer sur les « *formats* » afin d'aménager les milieux d'aide, même s'ils n'ont pas verbalisé leurs *intentions* avec ces mots.

Certaines enseignantes (P3 et P5) ont choisi de passer par de la manipulation d'objets didactiques pour favoriser la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) des élèves, notamment au niveau du travail sur la numération décimale afin de favoriser la compréhension des classes de nombres (unités, dizaines, centaines représentées par des artefacts didactiques de couleurs et de formes différentes) ou des fractions simples (pliage de bandes unités en parts égales pour obtenir  $1/2$ ,  $1/4$ ,  $1/8$ , etc.). D'autres professeurs des écoles (P2 et P4) ont fait le choix de passer par des démonstrations plus ou moins explicitées (de

l'enseignant ou des pairs) et par des guidages serrés pas à pas, notamment dans la manipulation d'instruments de géométrie ou dans la reproduction de figures sur quadrillages. Ces étayages s'apparentent à des aides méthodologiques ou instrumentales (Rabardel, 1995) dont nous décrirons les aspects langagiers dans la partie suivante.

Au niveau des supports de l'activité, certains enseignants (P1, P2 et parfois P3) ont repris des extraits de manuels scolaires et des objets scolarisés préexistants. D'autres (P3, P4 et P5) ont construit des supports spécialement pour les séances d'aide avec parfois l'intention de construire un jeu didactique différent de celui vécu en classe (P3 et P4), notamment avec de nombreuses manipulations d'artefacts. Certains (P2, P4) enseignants ont parfois repris volontairement les situations ou les supports travaillés en classe afin de viser le maintien des élèves en difficulté dans le temps didactique collectif, ce que Toullec Théry *et al.* (2010) trouvent difficile. Cependant, au cours des entretiens d'autoconfrontation, grâce au visionnage des séances, certaines enseignantes ont remarqué que la conception de certains supports ajoute finalement des obstacles didactiques aux élèves. Par exemple, la première enseignante a conçu des étiquettes trop petites qui ne facilitent pas leur manipulation, tout comme l'enseignante P5 qui a construit des bandes unités trop petites ce qui rend le pliage des fractions plus difficiles, réduisant ainsi la mobilisation cognitive des élèves sur ces difficultés manipulatoires au lieu de les focaliser sur les obstacles épistémiques. Ces prises de conscience (Piaget, 1974) des enseignantes leur ont permis de modifier leur matériel didactique et de mieux l'adapter pour qu'il facilite et non plus limite la réflexion des élèves.

### *Synthèse des résultats sur l'aménagement des milieux d'aide*

D'après les professeurs des écoles de notre échantillon, l'aménagement des milieux d'aide est facilité par *l'observation*, elle-même facilitée par la taille du groupe et par la proximité du maître avec les élèves. Même sans parler, *regarder l'élève faire* permet à l'enseignant d'émettre des hypothèses sur ses difficultés et sur les types d'aide à apporter. Selon les enseignants, les petits groupes permettent également de *mieux écouter* ce que disent les élèves pour essayer de mieux comprendre leurs stratégies et leurs erreurs éventuelles. Lors des entretiens, les enseignants ont souligné la sérénité de l'ambiance de travail des séances d'aide personnalisée, ce qui facilite leur observation et leur écoute, n'ayant « pas à faire de discipline » ou à « gérer le reste du groupe classe ».

Notre analyse nous a permis de conceptualiser *trois principaux types d'étayage* selon ce que l'enseignant vise lorsqu'il aide les élèves en difficulté. L'étayage peut porter sur un *obstacle épistémique* comme la compréhension de concepts mathématiques tels que les classes de nombres (P3) ou de notions grammaticales telles que les natures ou les fonctions des mots dans la phrase (P4). L'étayage peut porter sur des *compétences procédurales ou instrumentales*, comme la manipulation d'outils en géométrie (P4), la méthode de reproduction de figures sur quadrillages (P2), l'utilisation des mots de la question pour construire une phrase-réponse (P1) ou certaines techniques opératoires (P3). L'étayage peut

porter sur des *obstacles didactiques* tels que les difficultés de compréhension des consignes (P1), la conceptualisation de la tâche attendue (P2), les confusions créées par certaines situations didactiques (P2 et P5).

Ces adaptations et aménagements des milieux d'aide sont soit anticipés lors de la conception des situations didactiques, soit mobilisés dans le feu de l'action pour tenter de répondre aux besoins des élèves, dans l'esprit du praticien réflexif de Schön (1994).

#### L'aménagement des échanges langagiers

La plupart du temps, les séances d'aide personnalisée observées ont laissé apparaître des formats de communication relativement classiques, mais nous avons choisi d'étudier les *épisodes* (Altet, 1991) d'étayage les plus heuristiques, ceux qui permettent de rompre avec la forme classique du cours magistral ou dialogué et qui offrent aux élèves une plus grande part d'interaction pour les aider à comprendre leurs erreurs ou dépasser certaines conceptions (Astolfi, 1997).

Afin de favoriser les échanges entre élèves, certains professeurs des écoles questionnent les élèves afin de les faire réagir et s'exprimer sur le travail d'autrui (« Est-ce qu'elle a bien résumé ? » ; « Est-ce que vous êtes d'accord ? » ; « Est-ce qu'on a répondu à la question ? » ; « Y a rien qui vous dérange là ? » ; « Est-ce que tout le monde est d'accord sur la réponse ? »). Ces questionnements sont des actes de langage efficaces lorsque l'enseignant laisse du temps aux élèves pour répondre et parfois même pour échanger entre eux. Ainsi certains épisodes peuvent contenir une répartition inhabituelle (au sens de moins classique) de la parole entre l'enseignant et les élèves, ces derniers ayant plus de temps de parole. C'est pourquoi il nous semble intéressant de concevoir le temps laissé à l'élève pour répondre comme un indicateur de la volonté de l'enseignant de construire un véritable échange. Si ce n'est pas un temps pour répondre, le temps laissé à l'élève peut lui permettre d'agir dans la résolution de la tâche.

Certaines enseignantes (P1, P3, P4) ont choisi de laisser deux ou trois élèves en autonomie pour *dialoguer avec un ou deux élèves* plus en difficulté et tenter de comprendre leurs erreurs en leur faisant verbaliser leur démarche ou leurs difficultés. Ces échanges leur permettent d'affiner leurs *observations* et leurs *hypothèses* sur les difficultés des élèves, mais ils sont parfois l'occasion pour les élèves de prendre conscience ou de comprendre certaines erreurs.

Certains échanges sont construits dans la longueur pour fonder progressivement une relation de confiance avec des élèves en difficulté qui cherchent parfois tous les moyens pour éviter d'autres échecs probables. À de nombreuses reprises, l'enseignante P3 a adapté ses actes de langage aux difficultés de ses élèves et a tenté de réassurer un ou une élève en grande difficulté. Dans ces échanges, le principal aménagement réside dans leur longueur relativement importante et dans la focalisation sur un élève en particulier afin de le mettre en confiance. Cette enseignante profite de ces moments en petits groupes pour échanger longuement avec ses élèves en difficulté, voire avec un en particulier, ce qu'elle ne s'autorise pas, nous dit-elle en entretien, lors des séances en classe

entière. Dans la première séance filmée, elle passe d'ailleurs de longues minutes avec une jeune fille mutique en classe qui ne réussit à parler que rassurée par le petit groupe et par les sollicitations bienveillantes de son enseignante qui tente ainsi d'évaluer plus finement où se situe sa zone de proche développement (ZPD). Dans ces échanges, l'enseignante s'efforce de ne pas donner la réponse directement et elle passe par des questionnements intermédiaires et des sous-tâches avec manipulation pour tenter de replacer l'élève en situation de réussite, renforçant progressivement son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). Progressivement, l'enseignante construit un questionnement en s'adaptant aux réponses et aux réactions de l'élève. Elle doit donc *penser* à ce qu'elle dit et à ce qu'elle *fait* par rapport à ce que l'élève dit et fait lui-même. Certains enseignants ont aménagé les échanges en proposant de véritables *démonstrations explicitées* lorsque celles-ci sont accompagnées d'une verbalisation simultanée des procédures attendues ou de la procédure mise en œuvre par l'enseignant devant les élèves. Par exemple, l'enseignant P4 a mené ce type d'échange avec ses élèves de CE2 à propos de la manipulation du compas pour reporter les longueurs afin de construire un triangle isocèle.

29. M très bien / alors / allez / on met la pointe du compas (.) sur le zéro (.) sur le zéro de la règle graduée / treize et demi (L'enseignant laisse les élèves essayer) ça le fait ?
30. E3 oui
31. M mets le carrément sur ta règle / tu pointes sur le zéro / voilà / c'est l'avantage (.) treize et demi / attention / c'est pas / à peu près / c'est...
32. E3 pile
33. M pile (..) une fois que c'est fait / on ne bouge plus l'écartement / (à E1) t'es pas à treize et demi là (.) là / quand il est fait / tu lâches / (à E2) très bien / on le tient ici le compas / hein
34. E1 ah oui / là
35. M on met la pointe / parfaitement sur le A / et on fait un arc de cercle (.)
36. E1 bah oui
37. M là / on fait son petit arc de cercle (.) allez (il laisse les élèves tracer les arcs de cercle) / (à E3) là / tu n'étais pas sur A / à cinq millimètres de A
38. E3 ah oui
39. M on ne tient pas le compas par là / on le tient ici (il montre le geste en même temps et il commence sa démonstration) / j'appuie sur le A / hop / et je trace / regarde / t'as vu où je suis par rapport à toi? (.) fais la même chose avec D maintenant

L'enseignant P4 procède assez souvent par des démonstrations explicitées. Assis à côté d'eux, il intervient pour réorienter les élèves vers les bons gestes. Ses interventions se succèdent dans une sorte de guidage serré au cours duquel il *observe* les élèves faire et corrige relativement rapidement les mauvais gestes. Ses actes de langage ont une force illocutoire qui vise le faire des élèves. Si les effets perlocutoires sont positifs, les élèves adoptent les gestes attendus par

l'enseignant. Cet échange laisse peu de place aux initiatives des élèves, ou à leur expression pour les aider à conceptualiser les bons gestes ou à comprendre leurs erreurs.

Certains épisodes ont été définis par les enseignants lors des entretiens comme des tentatives de questionnements d'explicitation. Lorsque des enseignants aident des élèves en difficulté, certains les questionnent parfois sur leurs difficultés ou sur leurs procédures afin de mieux les comprendre et ainsi réellement adapter et individualiser l'étayage apporté. Sur l'ensemble des interventions langagières recueillies lors des vingt séances d'aide personnalisée filmées, celles qui visent l'explicitation des élèves ne sont pas majoritaires, mais elles comportent des invariants opératoires et pragmatiques très intéressants que nous avons développés dans une précédente publication (Saillot, 2014). Par exemple, certains questionnements débutent par « comment » afin que les élèves expliquent leurs procédures, comme dans ces deux courts échanges menés par l'enseignante P2 lors d'une même séance d'aide personnalisée sur de la reproduction géométrique sur quadrillage avec des élèves de CM1.

73. P2 ah ça n'allait pas/*comment* tu as procédé pour les placer tes points de construction sur le quadrillage là ?
74. E3 euh/bah j'ai regardé en haut
75. P2 et puis ?
76. E3 [...] bah je me suis aidé avec les chiffres et les lettres  
[...]
90. P2 et alors là/tu fais *comment* pour faire ton tracé ?
91. E3 bah j'ai mis des points/après j'ai tracé dessus
92. P2 alors t'as mis des points où ?
93. E3 là

Nous avons analysé les tentatives de certains enseignants (Saillot, 2014) pour « faire décrire factuellement les actions des élèves avec un questionnement formalisé autour de l'expression « *quoi ?* » ou, plus précisément, avec des questions du type « *qu'est-ce que tu as fait ?* » en faisant appel aux souvenirs conscientisés des élèves qui doivent retrouver le fil de leurs propres actions, parfois aidés par l'enseignant qui les replace dans la chronologie de la résolution de la tâche ».

Nous avons décrit une troisième ressource langagière mobilisée et développée par certains enseignants pour faire décrire chronologiquement l'activité par les élèves (Saillot, 2014). Elle est basée sur le découpage séquentielle de celle-ci, par un questionnement de type chronologique : « *Et après ?* » ; « *Et qu'as-tu fait ensuite ?* » ; « *Tu les as comptés où d'abord ?* » ; « *Et puis après, tu as fait quoi ?* » ; « *Et puis après ?* » ; « *Ensuite ?* » ; « *Et puis ?* » ; « *Et après ?* ». Ces petites interrogations aident l'élève à se resituer dans la logique temporelle de la résolution de la tâche pour ainsi mieux verbaliser ce qu'il pense avoir fait.

### ***Synthèse des résultats sur l'aménagement des échanges langagiers***

Nous avons présenté les principaux aménagements langagiers que nous avons repérés avec l'aide des enseignants lors des entretiens d'autoconfrontation : la participation de tous les élèves pour développer des échanges entre pairs et éventuellement solliciter des conflits socio-cognitifs (Perret-Clermont, 2000 ; Doise et Mugny, 1981), mener un long échange individualisé avec un élève en particulier pour le remettre en confiance, proposer des démonstrations explicitées, ou mener des questionnements d'explicitation.

La plupart des enseignants observés n'ont pas réellement conscience de la force illocutoire de leurs actes de langage et des effets perlocutoires produits, parfois indépendamment des *intentions* didactiques ou pédagogiques.

Les effets perlocutoires en termes de réponses de l'élève ou de réussite de la tâche ne dépendent pas uniquement des actes de langage, mais aussi d'actes non langagiers tels que la manipulation du matériel didactique, les gestes, les postures physiques, les réactions faciales ou l'intonation de la voix... Les actes de langage isolés du contexte de l'échange ne permettent pas d'analyser seuls une situation. Cependant, lors des entretiens d'autoconfrontation, les enseignants ont vu que certaines de leurs intentions ne sont pas comprises des élèves, mais que chacun de leurs actes de langage ou chacune de leurs attitudes a des effets perlocutoires sur les élèves. Lorsque l'enseignant tente de s'adapter aux réponses des élèves, les actes de langage et actes non langagiers des élèves ont donc aussi des effets perlocutoires sur ceux des enseignants. Et ainsi de suite. C'est pourquoi Vinatier (2009) a emprunté à Kerbrat-Orecchioni (2005) le concept de co-construction des échanges maître-élèves.

### **Contribution à la modélisation d'une posture d'étayage**

Les différents types d'aménagements que nous avons décrits et analysés fondent l'essentiel des pratiques d'étayage observées lors d'*épisodes* (Altet, 1991) de durée et de fréquence très variables d'un enseignant à un autre et d'une séance à une autre. Les entretiens d'autoconfrontation menés après chaque séance ont certes favorisé la *conceptualisation dans l'action* (Vergnaud, 1992, 1996) des enseignants pour mettre en mots leurs pratiques d'étayage, mais ont aussi révélé des écarts importants entre le dire et le faire de ces professionnels. Si certains présentent leurs actions avec des intentions didactiques et pédagogiques précises, celles-ci ne se retrouvent pas toujours présentes au cours de l'analyse. Cependant, d'autres pratiques sont ressorties des entretiens d'autoconfrontation et des analyses alors qu'elles n'étaient pas ou peu conceptualisées par les professeurs des écoles. La plupart d'entre eux étaient incapables d'explicitement préciser leurs pratiques d'étayage. Comment favoriser la *conceptualisation* de ces pratiques afin qu'elles deviennent de réelles ressources mobilisables par les enseignants *in situ* ?

Nos premières analyses se sont inspirées des travaux de Bruner (1983) qui ont réaffirmé le rôle clé du langage. Dans cette perspective, cet article s'inscrit également dans la filiation des travaux de Bucheton (2004, 2008, 2009) qui a placé

le langage au cœur de la professionnalité enseignante et l'étayage comme un organisateur central de l'agir enseignant. Elle a également inscrit ses travaux dans la lignée des recherches sur la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) qui sont d'ailleurs aux fondements de la didactique professionnelle.

Cette perspective de développement professionnel a orienté notre analyse vers l'hypothèse d'une « posture » mobilisée et développée par les enseignants. Cette notion a notamment été définie par Bucheton et Soulé (2009) comme « un schème préconstruit du *penser-dire-faire*, que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée » (p. 38). Ce concept de « posture », tel qu'il est défini dans les travaux de didactique du français (Bucheton, Bautier, 1997), s'enracine dans la théorie des concepts-en-acte de Vergnaud (1996) et tente ainsi de rendre compte de la réalité complexe des gestes professionnels d'étayage (Bucheton, 2009). En effet, les schèmes construits autour du triangle *penser-dire-faire* nécessitent un véritable travail de conceptualisation dans l'action afin de prendre conscience (Piaget, 1974) de l'ensemble des gestes professionnels à mobiliser de façon adaptée.

Au cours des entretiens d'autoconfrontation, les enseignants tentent de dire ce qu'ils font, mais, dans le feu de l'action, ils avouent ne pas toujours penser à ce qu'ils disent. Comme nous l'avons déjà souligné, certains enseignants n'ont pas conscience de la force illocutoire de leurs actes de langage ni des éventuels effets perlocutoires produits. Très peu d'enseignants de notre échantillon mobilisent en conscience leurs pratiques d'étayage, notamment langagières. Ils ne semblent pas toujours articuler le *penser-dire-faire* qui fonde la notion de posture professionnelle définie par Bucheton et Soulé (2009).

Bucheton et Soulé (2009, p. 40) ont affiné leur analyse et ainsi caractérisé six postures d'étayage : *une posture de contrôle* qui vise à mettre en place un certain *cadrage* de la situation par un pilotage serré de l'avancée des tâches ; *une posture de contre-étayage*, variante de la posture de contrôle, quand le maître peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose ; *une posture d'accompagnement* quand le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, individuelle ou collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter ; *une posture d'enseignement* quand l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul ; *une posture de lâcher-prise* quand l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent ; et *une posture dite du « magicien »* qui repose sur des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants pour capter momentanément l'attention des élèves, sans que le savoir ne soit nommé ou construit, mais simplement à deviner.

Les pratiques d'étayage que nous avons observées et analysées s'inscrivent majoritairement dans un balancier entre les postures de contrôle et de contre-étayage d'un côté et les postures d'accompagnement et d'enseignement d'autre part. Il semble que la posture de lâcher-prise et celle dite du « magicien » sont

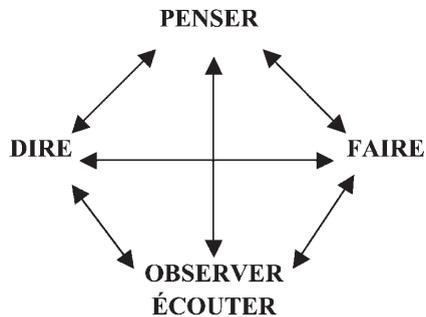
restées relativement marginales dans la vingtaine de séances de notre étude. De leurs côtés, Bucheton et Soulé (2009) ont observé que l’alternance consciencisée de ces diverses postures est l’apanage des maîtres très chevronnés. Force est de constater que ce souci de cadrage, de contrôle, de sur-étayage parfois a aussi été une préoccupation importante chez les cinq enseignants observés.

Ces mêmes auteurs vont plus loin à travers leur hypothèse d’une *dynamique réciproque des postures* : ils décrivent un double ajustement entre les postures des enseignants et celles des élèves qui confirme le paradigme de la co-construction des interactions langagières (Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; Vinatier, 2009) qui permet d’appréhender l’activité d’enseignement-apprentissage comme une co-activité située.

Nos résultats corroborent le caractère situé de ces pratiques souligné par Bucheton et Soulé (2009) lorsqu’ils évoquent le jeu entre les logiques de surface des contextes didactiques et pédagogiques et les logiques profondes d’arrière-plan relatives à l’identité professionnelle des enseignants. Les enseignants n’abordent pas du tout de la même manière les aides apportées selon les savoirs visés. L’étayage est différent dans les situations complexes de numération ou de résolution de problèmes par rapport aux aspects instrumentaux des constructions géométriques ou des techniques opératoires, pour les mathématiques.

Les résultats de notre étude ont confirmé chez les cinq enseignants observés l’importance d’une articulation entre les trois sommets d’un triangle (Bucheton et Soulé, 2009) : *penser-dire-faire*. Les résultats de notre étude nous ont ensuite amené à compléter ce triangle en y ajoutant le sommet « observer/écouter » d’un losange *systémique*. Ce nouveau sommet regroupe un ensemble de gestes professionnels fondamentaux dans la posture d’étayage. En effet, les *observations* et la qualité d’*écoute* ont souvent été soulignées par les enseignants observés comme des pratiques professionnelles déterminantes dans l’élaboration des adaptations pédagogiques et didactiques qui tiennent réellement compte des actions et des discours des élèves.

Fig. 1 : Modélisation de la posture d’étayage des enseignants



Nous avons qualifié ce losange de « systémique » pour souligner le fait que ces quatre dimensions interagissent les unes sur les autres pour permettre une réelle individualisation de l’étayage. C’est pourquoi nous avons choisi des flèches

bidirectionnelles afin de symboliser les influences réciproques entre penser, dire, faire, observer, et écouter dans la posture d'étayage des enseignants.

Lorsqu'un enseignant mobilise une posture d'étayage d'accompagnement, il doit penser à ce qu'il dit lorsqu'il aide l'élève afin d'être suffisamment clair et explicite sans tomber dans l'effet Topaze (Brousseau, 1998) pour autant. Cette vigilance *cognitive et pragmatique* se retrouve dans le concept de réticence didactique défini par Sensevy et Quilio (2002). En effet, le contrat didactique se trouve surdéterminé par le fait que « le professeur sait des choses que l'élève ne sait pas ». L'enseignant est fréquemment tenté de « dire directement à l'élève ce que celui-ci devrait savoir », même s'il est conscient du peu d'efficacité de cette stratégie strictement déclarative et transmissive. L'enseignant doit donc se forcer à se taire quand une apparente possibilité de dire directement la réponse à l'élève lui apparaît.

La dimension ajoutée (observer-écouter) au modèle de Bucheton-Soulé possède un véritable potentiel heuristique, car elle permet de souligner des caractéristiques fondamentales des schèmes mobilisés dans une posture d'étayage. Les buts principaux de ces schèmes visent à trouver les meilleures aides pour les élèves les plus fragiles. Les principales règles d'action s'organisent autour des prises d'information et des possibilités de régulation, que ce soit par les dispositions réfléchies des élèves, la place de l'enseignant, son intention de comprendre les erreurs des élèves, les aménagements des milieux d'aide, ou les adaptations des échanges langagiers. Les invariants opératoires sont les routines cognitives ou les techniques mises en œuvre par les enseignants à travers leurs actes de langage ou leurs prises de décision dans le feu de l'action. Les qualités d'écoute et d'observation semblent être déterminantes dans les schèmes d'étayage.

En effet, le contrat didactique est également déterminé par ce que l'enseignant ne sait pas et ne voit pas. Contrairement à une posture frontale et magistrale, la posture d'étayage individualisé nécessite de comprendre les procédures et les éventuelles difficultés d'un élève par *l'observation* attentive de ce qu'il fait et l'écoute concentrée de ce qu'il dit ou ne dit pas dans la résolution de la tâche. L'enseignant qui se place dans une posture d'étayage doit donc penser à ce qu'il sait du savoir visé, croisé avec ce qu'il sait des obstacles épistémiques et didactiques, des erreurs habituellement commises par les élèves. Il doit penser à ce que fait et dit l'élève lorsqu'il l'observe pour essayer d'inférer ses stratégies et d'anticiper d'éventuelles pistes d'intervention pour l'aider. L'enseignant doit penser à ce qu'il dit et à ce qu'il fait, ce qui nous semble s'inscrire dans une forme de constructivisme très bachelardien lorsqu'il évoquait la « *surveillance intellectuelle de soi* » (1938). L'enseignant qui mobilise ce type de posture d'étayage pense à ce qu'il fait et il observe si cela produit l'effet escompté sur la compréhension du problème, la résolution de la tâche ou l'évolution des conceptions de l'élève. Cette modélisation de la posture d'étayage devrait permettre de favoriser la réflexivité des enseignants pour appréhender le langage comme un véritable instrument professionnel (Rabardel, 1999).

## Bibliographie

- Altet, M. (1991). *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels*, Recherche pour l'Habilitation, Université de Nantes.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris : ESF.
- Austin, J.-L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J. M. Levelt (eds.) *The Child's Concept of Language*. New York : Springer-Verlag.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. et Bautier, E. (1997). *Conduites d'écriture au collège et LP*. Paris : Delagrave.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A. et Largier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères*, 30, 33-53, Paris : INRP.
- Bucheton, D. (2008). Didactique Professionnelle, didactique disciplinaire, le rôle intégrateur du langage. Dans Y. Lenoir et P. Pastré, (dir.), *Didactique professionnelle et didactique disciplinaire en débat* (p. 285-310). Toulouse : Octares.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique*, 3, 3, Presses universitaires de Rennes.
- Bucheton, D. (dir) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octares.
- Doise, W., et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interéditions.
- Durand, M. (1996). *L'Enseignement en milieu scolaire*, Paris : PUF.
- Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques au sujet de l'auto-confrontation croisée. *Skholé*, 1, HS : <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/sk-hole/pdf/03.HS1.57-68.pdf>.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ?, *Mesure et évaluation en Éducation*, 29, 1, Québec.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Perret-Clermont, A.-N. (2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern : Peter Lang.
- Piaget, J. (1974). *La Prise de conscience*. Paris : PUF.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 241-265). Paris : La Dispute.
- Saillot, E. (2011). *Ressources professionnelles des professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée*, Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation sous la direction de T. Piot, Université de Caen Normandie, consultable sur : eric. saillot. overblog. com
- Saillot, E. (2014). Analyse des pratiques langagières d'explicitation des enseignants : études de cas en aide personnalisée à l'école primaire. Dans T. Piot et J.-F. Marcel, *Le travail collectif des enseignants en question(s)*, *Questions Vives, Recherches en éducation*, 21.

- Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle*. (p. 163-180). Toulouse: Octarès.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Éditions Logiques.
- Searle, J. (1972/2009). *Les Actes de langage*, éd. Hermann.
- Sensevy, G., Quilio S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 47-56.
- Toullec-Théry, M., Marlot, C. et Louvel, G. (2010). Étude comparative de pratiques effectives d'aide en classe ordinaire et d'aide personnalisée: études de cas à l'école primaire. *Actes du Congrès de l'AREF*, Université de Genève.
- Vergnaud, G. (1992). Approches didactiques en formation d'adultes. *Education permanente*, 111, 21-31.
- Vergnaud, G. (1996), Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: PUR.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et Langage*. Éd. Sociales. Messidor.