Analyse des pratiques langagières d'explicitation des enseignants : études de cas en aide personnalisée à l'école primaire

*Analysis of teachers' linguistic practices of explicitation: case studies in primary
schools*

Éric Saillot

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1544>

DOI : 10.4000/questionsvives.1544

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2014

ISBN : 978-2-912643-45-2

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Éric Saillot, « Analyse des pratiques langagières d'explicitation des enseignants : études de cas en aide personnalisée à l'école primaire », *Questions Vives* [En ligne], n° 21 | 2014, mis en ligne le 15 septembre 2014, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1544> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1544

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Analyse des pratiques langagières d'explicitation des enseignants : études de cas en aide personnalisée à l'école primaire

Analysis of teachers' linguistic practices of explicitation: case studies in primary schools

Éric Saillot

Introduction

- 1 L'objet d'étude de cet article repose sur l'exploration, la description et l'analyse des pratiques langagières d'explicitation des enseignants à travers cinq études de cas de professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée auprès d'élèves en difficulté (Saillot, 2011). 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 visaient l'explicitation des élèves n'étaient pas majoritaires. Pour autant, les pratiques langagières d'explicitation semblent être un moyen pertinent pour développer les capacités métacognitives des élèves (Flavell, 1979 ; Doly, 1997 ; Grangeat, 1997 ; Piot, 2001, 2005 ; Toupiol, 2006) et pour limiter les inégalités entre les élèves (Rochex et Crinon, 2011). Il s'agit pour l'enseignant d'aider l'élève à « se mettre à distance réflexive de l'action d'apprendre » (Piot, 2005, p. 206). Ce type d'échange peut s'apparenter à une forme d'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994, 2006) dont la conduite est souvent menée par les enseignants de façon intuitive sans formation particulière. Parler de « pratiques » langagières renvoie à la dimension praxéologique (Boutet, 2002) de cette activité, qui n'est que rarement conceptualisée par les enseignants.

- 2 Cette étude se situe dans le champ de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 ; Vinatier, 2009), plus spécifiquement dans la tradition de l'approche ergonomique de l'activité enseignante avec la théorie de l'activité proposée par Léontiev (1976) dans la filiation des thèses de Vygotski (1934/1985). Comme l'essentiel de l'activité enseignante se construit à travers le langage, nous avons emprunté le cadre de l'analyse pragmatique des discours-en-interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005) pour circonscrire, décrire et analyser les actes de langages les plus significatifs mobilisés par les professeurs des écoles en situation d'aide à des élèves en difficulté. Pendant deux années, nous avons fait des observations d'une vingtaine de séances d'aide personnalisée, dispositif institutionnalisé en France en 2008, et nous avons mené des entretiens d'auto-confrontation (Faïta & Veira, 2003) afin de croiser les regards du chercheur et des professionnels sur leurs pratiques langagières. Après la présentation de nos cadres théoriques, nous décrirons les aspects méthodologiques de ces travaux, avant d'en apporter les résultats les plus intéressants au regard de la problématique choisie, l'analyse des pratiques langagières d'explicitation des professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée auprès d'élèves en difficulté.

1. Cadres théoriques

- 3 Cette recherche se situe dans le champ de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) appliquée à l'activité d'enseignement (Vinatier, 2009) qui vise l'analyse de l'activité professionnelle en situation réelle, et non pas uniquement à travers les déclarations des professionnels. L'approche théorique et méthodologique de la didactique professionnelle s'enracine dans trois champs théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive, et la didactique des disciplines, et dans un champ de pratiques, celui de la formation professionnelle continue, qui traite des problématiques relatives aux compétences professionnelles.
- 4 Plus précisément, nos travaux s'appuient sur l'approche ergonomique de l'activité enseignante dans laquelle la théorie de l'activité proposée par Léontiev (1976), dans la filiation des thèses de Vygotski (1934/1985), propose une analyse fondée sur la distinction entre la tâche (Leplat & Hoc, 1983) et l'activité du professeur qui vise la réalisation d'un ou plusieurs buts d'apprentissage (Durand, 1996) pour ses élèves. Dans le contexte d'une nouvelle mission pour les enseignants, ce qu'était l'aide personnalisée en 2008 pour les professeurs des écoles, il nous semblait heuristique de reprendre la distinction opérée par Rogalski (2003) des différentes tâches de l'enseignant dans la filiation des travaux d'ergonomie de Leplat : la « tâche prescrite » dans les textes officiels, la « tâche attendue » par l'institution, la « tâche redéfinie » par les enseignants qui doivent s'adapter à cette nouvelle mission, et finalement, la « tâche effective », réellement réalisée *in situ* et observée par le chercheur. Du point de vue méthodologique, c'est l'analyse de la tâche effective qui permet d'inférer l'activité du professionnel, c'est-à-dire les « calculs mentaux » (Amigues, 2005) effectués *in situ*.
- 5 Concernant l'activité professionnelle des enseignants, Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) précisent que, comme pour les autres activités, l'essentiel est de se centrer sur l'analyse de l'activité réelle, c'est-à-dire sur « l'activité de coopération-communication entre un enseignant et ses élèves ». Ils ne considèrent évidemment pas que le travail d'un enseignant ne soit fait que de communication mais que ces compétences

communicationnelles soient centrales et discriminantes par rapport à la réussite de l'action et des buts visés.

- 6 Si notre finalité scientifique est l'analyse de l'activité d'enseignement des professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée à des élèves en difficulté en mathématiques ou en français, notre objet d'étude est la caractérisation de leurs pratiques langagières, précisément celles d'explicitation dans le cadre de cet article. Au regard des spécificités didactiques et pédagogiques des situations observées, nous avons emprunté les cadres de la pragmatique linguistique et de la didactique des disciplines pour décrire avec précision ces pratiques langagières.
- 7 La pragmatique est la branche de la linguistique qui étudie le langage dont la signification ne peut être comprise qu'en connaissant le contexte de leur emploi, c'est-à-dire principalement les contextes didactiques et pédagogiques pour ce qui concerne notre étude. C'est pourquoi nous avons emprunté le cadre de l'analyse pragmatique des discours-en-interaction de Kerbrat-Orecchioni (2005) avec une focale spécifique sur les actes de langage (Austin, 1970 ; Kerbrat-Orecchioni, 2008) des professeurs des écoles. La notion d'acte de langage a été introduite par Austin dans son ouvrage *How to do things with words* (1962), traduit en français par « Quand dire c'est faire » (1970).
- 8 La théorie des actes de langage affirme que la fonction du langage est de réaliser des actions, d'agir sur le monde en agissant sur les interlocuteurs, soi-même compris (Ricoeur, 1990). Austin définit l'acte de langage comme l'unité minimale de la communication, divisée en trois actes complémentaires lors de la situation d'énonciation : les actes locutoires (accompli par le simple fait de dire quelque chose, par la production d'un énoncé), les actes illocutoires (effectué en disant quelque chose, par opposition à l'acte de dire quelque chose) qui possèdent un contenu propositionnel et une certaine force (Austin, 1970 ; Searle, 1972), et les actes perlocutoires (accompli « par le fait de dire quelque chose » et est assimilé aux effets réellement produits par l'acte illocutoire sur autrui et sur soi-même). Les actes de langage que nous avons interprétés puis classés dans une perspective téléologique afin de comprendre les buts (Durand, 1996) didactiques et pédagogiques poursuivis sont les principaux matériaux de notre étude. Les pratiques langagières analysées correspondent aux énoncés sur lesquels les enseignants, lors des entretiens d'auto-confrontation, ont dit vouloir s'appuyer pour faire expliciter leurs élèves.

2. Éléments méthodologiques

- 9 Cette étude s'est largement inspirée de l'approche méthodologique éclectique de Kerbrat-Orecchioni (2005, 2008) qui fonde son cadre d'analyse du discours-en-interaction sur la linguistique interactionniste, l'analyse du discours et la pragmatique de la théorie des actes de langage. Nous avons emprunté quelques-uns des instruments d'analyse pour leur efficacité descriptive des discours en contexte interactif : 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.

2.1. Choix du terrain d'investigation et de l'échantillon

- 10 Suite à la suppression des cours dans les écoles françaises le samedi matin, les obligations de services des professeurs des écoles ont été modifiées. La circulaire n° 2008-082 du 5 juin 2008 a officialisé le dispositif de l'aide personnalisée, soit la mise en place de deux heures par semaine en petits groupes pour les élèves aux difficultés passagères, ciblées en français et en mathématiques.
- 11 Au-delà de certaines polémiques lors de sa mise en place en 2008, le dispositif de l'aide personnalisée a été pour nous un terrain d'investigation intéressant par son caractère relativement inédit pour les enseignants. Le « choix » des cinq enseignants a cependant été très difficile, surtout dans le contexte politique d'une réforme de l'aide personnalisée qui s'est accompagnée de la suppression de nombreux postes d'enseignants spécialisés des réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté (RASED). Ce « choix » est donc basé sur le volontariat. Il s'agissait d'enseignants volontaires pour expérimenter de nouvelles situations professionnelles. Les critères professionnels étaient restreints 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.

2.2. Déroulement de la recherche

- 12 Nous avons filmé cinq professeurs des écoles de cycle trois dans trois écoles différentes de zone périurbaine à l'est de l'agglomération caennaise dans le Calvados. Chaque enseignant a été filmé pendant quatre séances d'aide personnalisée, ce qui représente au total vingt séances enregistrées numériquement.
- 13 À la suite de chaque séance filmée, nous avons mené un entretien d'auto-confrontation avec l'enseignant. Le professeur peut commenter ses propres actions, ou du moins les traces filmées de celles-ci, et le chercheur vise à lui faire décrire ses gestes professionnels par un questionnement factuel et chronologique. Nous procédions à chaque entretien d'explicitation en possession de la transcription écrite des interactions langagières de la séance d'aide personnalisée filmée, ce qui nous permettait de repérer en amont les occurrences ou les échanges les plus intéressants. Notre principal objectif était alors de faire décrire aux enseignants les dimensions téléologiques de leurs actes de langage, c'est-à-dire les buts didactiques ou pédagogiques visés. Cette analyse de l'activité des enseignants visent à reconnaître « l'aide apportée aux élèves » comme un travail, notamment grâce à une méthodologie « indirecte » qui, dans la lignée des travaux ergonomiques français, prend en compte des données subjectives relatives aux représentations explicitées par les professeurs lors des entretiens d'auto-confrontation (Faïta & Veira, 2003).
- 14 Ce sont donc les énonciations des enseignants, leurs actes de langage pourrait-on dire dans une perspective pragmatique (Austin, 1970 ; Kerbrat-Orecchioni, 2008) qui constituent les données brutes de cette recherche. Les entretiens d'auto-confrontations, les grilles descriptives des contextes didactiques et pédagogiques complètent les transcriptions des séances et les matrices (Huberman & Miles, 1991) d'analyse des actes de langage.

2.3. Contextes pédagogiques et didactiques de l'étude

- 15 Les trois premiers cas concernent des professeures des écoles qui enseignent en cycle trois (CE-CM) dans une école péri-urbaine de taille moyenne (neuf classes) de la périphérie caennaise située en réseau de réussite scolaire (niveau deux des zones d'éducation prioritaire). Cette école scolarise des enfants de milieux sociaux très hétérogènes, dont les parents sont chômeurs ou ouvriers pour la majorité mais avec une proportion grandissante d'enfants d'enseignants ou d'autres professions intermédiaires de la classe moyenne.
- 16 Dans le premier cas, la professeure des écoles P1 a choisi de travailler avec quatre élèves de cycle trois (décloisonnement CE2-CM1) en français pour travailler la compréhension en lecture (sur la pause méridienne de 12h50 à 13h30, après la cantine). Plus précisément, ce travail fut orienté vers une aide méthodologique sur l'écriture des phrases-réponses en utilisant les mots des questions. À la suite d'une lecture collective oralisée d'un texte inconnu, une recherche collective des réponses aux questions posées est réalisée à l'oral. Ensuite, les élèves doivent répondre individuellement aux questions en faisant des phrases à l'aide des mots des questions. Une aide individualisée précède une correction collective avec explicitation des réponses exigées (manipulation des étiquettes des mots des questions, individuellement puis lors de la correction au tableau). Les quatre séances observées ont permis à P1 de travailler ces objectifs.
- 17 Dans le deuxième cas étudié, la professeure des écoles P2 a choisi de travailler avec quatre élèves de CM1 sur des exercices de reproduction de figures géométriques sur quadrillages (pause méridienne de 12h50 à 13h30, après la cantine). Les fiches d'exercices proposées paraissent relativement classiques. Une affiche agrandie sur le tableau permet de mieux visualiser les conseils et les commentaires lors des phases de correction. C'est autour d'un travail de verbalisation des stratégies des élèves que le travail en petit groupe permet à l'enseignante de dépasser les apparences d'un simple cours dialogué en miniature. Après un temps de travail individuel, une aide individualisée est proposée par P2 selon les difficultés qu'elle a repérées. En fin de séance, elle tente de dresser avec les élèves un bilan sur les difficultés rencontrées. Dès la séance trois, P2 met en place une fiche-outil sur les grandes étapes à respecter lors des exercices suivants, ce qui offre aux élèves un guidage plus serré, pas à pas.
- 18 Dans le troisième cas, la professeure des écoles P3 a choisi de travailler avec quatre élèves de CE2 sur les fondamentaux de la classification décimale (unités, dizaines et centaines) en numération avec des nombres entiers naturels (pause méridienne de 12h50 à 13h30, après la cantine) par des manipulations de « matériel » symbolique pour représenter les unités, les dizaines, les centaines et les milliers. Le déroulement des séances repose sur des fiches d'exercices connus par les élèves d'écritures de nombres sous différentes formes et symbolisations. Les petits groupes permettent la manipulation du matériel afin de rendre plus concret le passage des unités aux dizaines, puis aux centaines et ainsi de suite. L'enseignante propose dès que nécessaire une aide individualisée avec des tentatives pour faire expliciter les difficultés ou les procédures aux élèves. La mise en commun en fin de séance vise une forme d'institutionnalisation des notions travaillées pendant chaque séance. Dès la troisième séance, P3 a proposé des tutelles successives de plus en plus individualisées avec des tâches de plus en plus différenciées adaptées aux évolutions de chaque élève, les deux plus avancés travaillant plus en autonomie.

- 19 Le quatrième professeur des écoles enseigne dans une école primaire assez importante (douze classes) d'une ville moyenne de la périphérie caennaise, située près du centre-ville, dont la population scolaire est majoritairement issue de la classe moyenne. Le professeur des écoles P4 a choisi de travailler avec trois élèves de CM1 (pause méridienne de 11 h 30 à 12 h 10, avant de manger) sur l'analyse des natures grammaticales des mots dans des phrases pour les deux premières séances observées, puis sur des programmes de construction en géométrie plane pour les deux autres séances observées. Les analyses grammaticales étaient facilitées par la manipulation d'étiquettes dont chaque symbole associé à une couleur représentait une nature grammaticale. Ce code était connu des élèves en difficulté car il avait déjà été abordé avec le maître E du RASED. C'était donc une activité largement routinisée dont l'enrôlement était acquis. Les deux séances de géométrie visaient la construction de triangles isocèles d'après un programme de construction. L'aide apportée par P4 était un guidage méthodologique serré « pas à pas », avec des démonstrations de manipulations d'outils ou de tracés. Le maître a également souvent essayé d'explicitier les consignes très spécifiques à la géométrie, notamment le lexique et les verbes. La quatrième séance a revêtu un habillage pédagogique plus ludique avec un jeu de construction géométrique du type « chasse au trésor » où le point finalement construit donne l'emplacement sur une carte du trésor caché par des pirates.
- 20 Dans le cinquième cas, la professeure des écoles P5 enseigne dans une école de taille moyenne (huit classes) d'une ville moyenne de la périphérie caennaise, dans un quartier relativement défavorisé sur le plan social même s'il n'est pas rattaché à une zone d'éducation prioritaire. Elle a choisi de travailler avec cinq élèves de CM1 sur un travail de numération basé sur le pliage successif de bandes unités pour « fabriquer » des fractions simples ($1/2$, $1/4$, $1/8$, etc.). Chaque consigne est suivie d'une recherche individuelle, faite d'essais et d'erreurs, de relance dans l'activité, puis d'échange sur les possibilités de pliage. Les séances suivantes sont encore basées sur le tâtonnement autour des pliages. Cette fois, l'enseignante a préparé des bandes à l'avance afin de « plonger » davantage les élèves dans la manipulation et la réflexion. La dernière séance vise une forme d'institutionnalisation par la réalisation d'une affiche didactique sur les définitions de numérateur et dénominateur.

3. Résultats : analyses des pratiques langagières d'explicitation

- 21 En nous plaçant dans le paradigme de la co-construction de l'échange (Kerbrat-Orecchioni, 2005 ; Vinatier, 2009), les pratiques langagières d'explicitation se révèlent efficaces et pertinentes uniquement si elles permettent réellement à l'élève de verbaliser ses procédures ou si elles s'articulent vraiment aux réponses des élèves dans le respect du principe dialogique (Bakhtine, 1984 ; Jacques, 1985). En effet, nos discours sont toujours construits à partir d'autrui. On adapte notamment le lexique et la syntaxe à l'interlocuteur selon son niveau de langue estimé. On prépare des arguments en anticipant ceux d'autrui. Le discours n'est pas le simple reflet de la subjectivité du sujet mais il se construit plutôt dans l'intersubjectivité. C'est pourquoi, nous avons porté une attention particulière aux réponses des élèves lors des échanges afin d'inférer l'efficacité des questionnements d'explicitation des enseignants observés.

- 22 Nous avons classé les pratiques langagières d'explicitation dans quatre catégories relatives au but poursuivi par l'enseignant, analyse qui résulte des questionnements à visée téléologique des entretiens d'auto-confrontation.

- Questionner la raison du choix
- Soumettre à l'élève une hypothèse sur ses procédures
- Faire décrire la difficulté
- Faire décrire factuellement l'activité de l'élève

3.1. Questionner la raison du choix

- 23 Lors du traitement des données langagières, nous avons relevé un nombre relativement élevé de questionnements des professeurs des écoles qui commencent par l'adverbe interrogatif « pourquoi » et qui, d'après les entretiens d'explicitation menés, visent à faire verbaliser les procédures par les élèves.
- 24 Voici un extrait d'une séance d'aide personnalisée qui portait sur de la symétrie axiale sur quadrillage avec des élèves de cours moyen première année (CM1). Le professeur des écoles est codifié P (1 à 5 en référence aux contextes pédagogiques et didactiques présentés dans la partie 2.3) et les élèves sont codifiés E1, E2, E3...

108.P2 alors ? Pourquoi tu t'es arrêté là ?
 109.E3 ...
 110.P2 c'est bizarre que tu t'arrêtes là / tu t'arrêtes là / donc t'es descendu de sept carreaux et puis ensuite / hop (.) t'as continué à compter des carreaux sur ta droite / donc tu t'es arrêté là / pourquoi t'as pas continué à compter les carreaux qui sont là ?
 111.E3 bah... / j'ai cru que j'allais me repérer
 112.P2 bah oui mais c'est bizarre que tu t'arrêtes là / et pourquoi pas là ?
 113.E3 ...

- 25 Un autre extrait d'une autre séance de la même période avec la même enseignante et les mêmes élèves.

225.P2 est-ce que ça peut nous aider après / à reproduire ces segments-là / sur ce papier pointé-là qui n'a rien dessus ?
 226.E3 bah oui
 227.E1 oui
 228.P2 pourquoi oui ?
 229.E1 parce que... / euh...

- 26 Ces échanges sont très représentatifs du type de réponse obtenu par les questionnements introduits par « pourquoi » dans ces situations didactiques : soit le silence de l'élève, soit une forte hésitation, soit une tentative de justification.
- 27 En effet, cet adverbe interrogatif recouvre une variété de sens autour de la cause, du motif ou de la raison, dont l'élève n'a que très rarement conscience. Dans la grande majorité des cas observés, les élèves n'apportent pas de réponses satisfaisantes relatives à leurs procédures. En effet, lors de vingt séances observées, 76 % des questions qui commencent par « pourquoi » n'amènent soit aucune réponse pertinente soit aucune

réponse du tout. Soit c'est le silence, soit c'est la confusion la plus totale dans l'explication fournie. Il existe des situations dans lesquelles l'élève peut répondre de façon intéressante, mais bien souvent c'est le signe d'un processus de conceptualisation déjà bien avancé, ce qui est rarement le cas des élèves en difficulté.

- 28 Lors des entretiens d'explicitation menés avec les professeurs des écoles, il nous a été possible de leur faire remarquer que l'action, même orientée vers la réussite, ignore une partie des ressources qu'elle mobilise, ce qui est le cas des élèves mais aussi des professionnels eux-mêmes bien souvent. Nous avons parfois fait l'essai en interrogeant les enseignants concernés sur les raisons de tel ou tel geste professionnel. Bien souvent, ils ne pouvaient pas fournir de réponse très formalisée dans l'immédiat. Cette expérience les plaçait dans la position parfois inconfortable de l'interviewé qui n'a pas encore conceptualisé ses actions.
- 29 Si nous avons circonscrit ce questionnement comme une pratique langagière d'explicitation malgré son manque d'efficacité observé, c'est justement pour insister sur l'apparence trompeuse d'une pratique très intuitive chez beaucoup d'enseignants qui aimeraient obtenir directement des informations sur les procédures cognitives de leurs élèves. Nos observations corroborent les travaux de Vermersch (1994/2006), pour qui l'entretien d'explicitation est une technique d'entretien contre-intuitive pour l'interviewer car il doit adopter une conduite de détours qui consiste à renoncer à la recherche d'explications directes, et donc aux questions qui commencent par pourquoi.
- 30 Il existe tout de même des situations dans lesquelles cette question permet de faire expliciter les procédures des élèves. Avant tout, la question ne doit pas être trop générale (« Pourquoi tu as fait ça ? ») car elle déconcerte souvent l'élève en difficulté qui ne conceptualise pas ce qu'il fait et qui peut même se culpabiliser par l'erreur devenue faute qu'il devine avoir commise. Lorsque la question porte sur un point précis du raisonnement ou de la résolution de la tâche (« Pourquoi as-tu mis un s à ce mot ? » en orthographe), l'élève apporte une explication qui répond vraiment à la question posée. Dans d'autres situations, cette question (« Pourquoi obtiens-tu ce résultat ? » en mathématiques) pourrait être avantageusement remplacée par une question commençant par « comment » (« Comment as-tu obtenu cette réponse ? » en résolution de problème par exemple) ou par une description effective de l'action (« Qu'as-tu fait ici pour obtenir ça ? »).

3.2. Soumettre à l'élève une hypothèse sur ses procédures

- 31 D'après les professeurs des écoles observés, en dehors des problèmes de fatigue causés par des journées de classe devenues interminables, le dispositif de l'aide personnalisée offre les avantages du petit groupe d'élèves sans avoir à gérer le reste de la classe et permet ainsi de faciliter les capacités d'observations des enseignants. Grâce à ces observations, ils peuvent inférer des hypothèses relatives aux procédures de leurs élèves. Ensuite, lors d'échanges qui visent à expliciter ces procédures, certains enseignants présentent leurs hypothèses à l'élève concerné afin qu'il les valide, ou non. Cependant, nous nous interrogeons sur deux aspects fondamentaux de cette pratique langagière.
- 32 Premièrement, il s'agit de la relative prudence à avoir pour ne pas prendre les signes observables du comportement cognitif de l'élève comme des traces complètement fiables de celui-ci. Cette remarque vaut également pour les explicitations des sujets eux-mêmes d'ailleurs. Bruner (1983) soulevait déjà cette problématique lorsqu'il soulignait que « là où

le tuteur excelle ou se fourvoie, évidemment, c'est dans le fait d'être capable d'engendrer des hypothèses sur les hypothèses de celui qui apprend et de converger souvent sur elles ».

- 33 Deuxièmement, nous nous interrogeons sur la capacité relationnelle d'un élève à invalider l'hypothèse présentée par son enseignant, dans la mesure où il lui fait toujours confiance pour être celui qui sait, et celui qui décide, de par son autorité. Interrogés sur ce point lors des entretiens d'explicitation *a posteriori*, les enseignants observés ont généralement mis en avant la relation de confiance construite avec l'élève qui lui permettrait d'invalider l'hypothèse de la maîtresse si nécessaire.
- 34 Voici un exemple qui illustre assez bien ce type d'échange, lors d'une séance d'aide personnalisée en numération décimale.

187.P3 bah oui (.) comment t'as trouvé un ?
 188.E2 bah / parce que j'avais...
 189.P3 tu te souviens ?
 190.E2 non
 191.P3 peut-être t'as fait plus / t'as fait dix / et puis t'as écrit le un de dix
 192.E2 oui
 193.P3 le zéro s'est perdu
 194.E2 hum
 195.P3 je pense t'as fait quelque chose comme ça
 196.E2 acquiesce
 197.P3 alors tu corriges
 198.E2 acquiesce

- 35 Les enseignants s'appuient parfois explicitement sur leurs observations pour formuler des hypothèses sur les procédures des élèves (« Je vous ai tous vu compter vos carreaux pour pouvoir placer vos points de construction, je me trompe ou pas ? » ; « Est-ce que c'est bien ce que t'as fait en premier ? »). Parfois, les enseignants vont plus loin et tentent d'interpréter leurs observations par des hypothèses sur les pensées des élèves (« Tu t'es dit... Tu dois me dire si j'interprète ou si je n'interprète pas, mais tu t'es dit, ah au fait, on a parlé de point de repère qu'il fallait mettre sur notre quadrillage, je les ai oubliés, alors je les mets. »). Nous avons déjà souligné la prudence à avoir dans ce type d'interprétation qui nécessite une grande expertise professionnelle. Malgré tout, est-il préférable de formuler directement ses procédures à un élève ou vaut-il mieux tenter de les lui faire expliciter ?

3.3. Faire décrire la difficulté

- 36 L'objectif de « faire décrire la difficulté », visé lors des bilans d'apprentissage menés par certains professeurs des écoles en fin de séance d'aide personnalisée, s'est également heurté aux difficultés de conceptualisation des élèves en difficulté, qui n'ont pas toujours les mots pour verbaliser ce qui leur a réellement posé problème dans la résolution de la tâche. Bien souvent, les élèves ont soit évoqué des difficultés qui ne paraissaient pas déterminantes pour l'enseignant, soit répété avec leurs mots ce qui venait de leur être dit quelques secondes auparavant. Dans le premier cas, cette différence s'explique par des processus très proches du sentiment de compétence (Bandura, 2003), qui n'est pas relatif

à des données objectives mais plutôt à du ressenti hypersubjectif. C'est pourquoi évoquer ses difficultés est une démarche très subjective qui ne correspond pas toujours aux observations d'un tiers.

- 37 Lors des vingt séances d'aide personnalisée que nous avons observées puis analysées, les tentatives des enseignants pour faire décrire aux élèves leurs difficultés se sont la plupart du temps soldées par des échecs. Quoi qu'il en soit, les questions formulées étaient généralement ouvertes au ressenti des élèves sur leur propre vécu des difficultés rencontrées.

193.P1 (à E4) qu'est-ce qui t'a posé problème dans ce texte ?

194.E4

195.P1 tu le relis et puis on va essayer d'expliquer

196.E4 lit le texte

197.P1 Qu'est-ce qui te pose problème ?

198.E4

- 38 Cet échange, extrait d'une séance d'aide personnalisée en lecture (CE2), illustre assez bien la difficulté de certains élèves pour expliquer ce qui leur pose problème. En effet, répondre à cette question, ce serait déjà avoir résolu en partie ce problème. Si dans cet échange, l'enseignante n'obtient aucune réponse, parfois les réponses des élèves ne semblent pas correspondre aux attentes des professeurs, comme lors de cette séance d'aide personnalisée sur la reproduction de figures géométriques sur quadrillage (CM1) où l'enseignante oriente l'élève assez rapidement sur une difficulté précise.

310.P2 Qu'est-ce qui s'est passé ? / Qu'est-ce qui t'a posé problème ? / Qu'est-ce qui t'a semblé plus difficile ?
 311.E4 hum / bah c'est un peu de travers comme ça
 312.P2 c'est le fait que les segments ne passent pas sur les lignes ?
 313.E4 oui
 314.P2 alors que là / tout était sur les lignes
 315.E4 oui
 316.P2 oui / qu'est-ce qui est important ? / C'est le tracé des lignes qui est important au départ ? / C'est quoi / qui est important au départ ?
 317.E4 les points de construction
 318.P2 bah oui / de bien placer les points de construction / si ils sont bien placés / après tu relies un point à un autre
 319.E4 hum
 320.P2 mais ça t'a semblé quand même plus difficile ?
 321.E4 hum
 310.P2 Qu'est-ce qui s'est passé ? / Qu'est-ce qui t'a posé problème ? / Qu'est-ce qui t'a semblé plus difficile ?
 311.E4 hum / bah c'est un peu de travers comme ça
 312.P2 c'est le fait que les segments ne passent pas sur les lignes ?
 313.E4 oui
 314.P2 alors que là / tout était sur les lignes
 315.E4 oui
 316.P2 oui / qu'est-ce qui est important ? / C'est le tracé des lignes qui est important au départ ? / C'est quoi / qui est important au départ ?
 317.E4 les points de construction
 318.P2 bah oui / de bien placer les points de construction / si ils sont bien placés / après tu relies un point à un autre
 319.E4 hum
 320.P2 mais ça t'a semblé quand même plus difficile ?
 321.E4 hum

- 39 Le ressenti des élèves ne correspondait d'ailleurs qu'assez rarement aux observations des enseignants. D'ailleurs, faut-il convaincre un élève de la réalité du type d'erreurs qu'il a majoritairement tendance à commettre afin qu'il concentre ses efforts dans cette direction ?
- 40 Nous n'avons observé que plus rarement des questions ciblées sur un type particulier de difficulté (« Sur quel mot tu bloques là ? »). Nous remarquons finalement la même pauvreté des réponses obtenues qu'avec les questions trop larges qui commencent par l'adverbe interrogatif « pourquoi ».

3.4. Faire décrire factuellement l'activité de l'élève

- 41 Cette fois-ci nous avons regroupé dans cette démarche l'ensemble des pratiques langagières dont la dimension pragmatique, la force illocutoire (Searle, 1972) devrait-on dire au regard de la théorie des actes de langage (Austin, 1970), permet aux élèves de verbaliser leurs procédures, ou plus modestement les actions qu'ils se souviennent avoir effectuées.

- 42 Ces questionnements sont la plupart du temps initiés par les adverbes interrogatifs « comment » ou « quoi » (souvent décliné en « qu'est-ce que »), axés sur la description factuelle et chronologique de l'activité des élèves.
- 43 Nous avons également remarqué différentes manières de replacer les élèves dans la dynamique de leur activité cognitive. Lors des entretiens d'explicitation, nous avons fait observer aux enseignants que les éléments de réponses obtenus par ces types de questionnement apportaient *indirectement* des informations intéressantes relatives aux procédures des élèves. L'entretien d'explicitation s'intéresse au vécu de l'action du sujet, et s'attache plus précisément au déroulement procédural de l'action, c'est-à-dire à l'exécution de l'action.
- 44 Une première pratique langagière observée est fondée sur l'utilisation de l'adverbe interrogatif « comment ? » dans les questionnements des professeurs des écoles qui font appel aux souvenirs plus ou moins conscientisés des élèves (« Pour faire des phrases réponses, comment tu as fait ? » ; « Tu as compté les carreaux comment toi ? » ; « Tu as procédé comment ? » ; « Tu fais comment pour faire ton tracé ? » ; « Comment tu as fait là ? »). L'enseignant indique souvent en même temps un endroit précis sur les traces laissées par l'élève pour écrire sa solution. L'élève doit ensuite associer les signes montrés par l'enseignant à un moment de sa propre résolution de la tâche, qui dépend largement de ses capacités de conceptualisation et de mémorisation de son action.
- 45 Voici une illustration d'un échange de ce type lors d'une séance d'aide personnalisée en numération décimale.

308.P3 (à E3) Explique nous comment t'as fait
 309.E3 en fait / j'ai dessiné 145
 310.P3 oui...
 311.E3 j'ai marqué 145 au-dessus / et j'ai éliminé 132 / après j'ai compté sur mes doigts / combien y avait de différence entre les deux / alors j'ai compté jusqu'à dix / mais après j'ai marqué dix ici pour me rappeler / onze douze treize / et l'écart de différence / ça fait treize

- 46 Voici deux autres courts échanges lors d'une même séance d'aide personnalisée sur la reproduction géométrique sur quadrillage.

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

- 47 Remarquons que les échanges initiés par un questionnement procédural avec l'adverbe interrogatif « comment » sont relativement courts et ne permettent pas à l'élève interrogé de rentrer dans les détails de ses procédures. Le questionnement par

« comment » fait sans doute appel à une forme relativement globale et conceptualisée de la connaissance de ses propres procédures pour l'élève, qui est rarement présente chez les élèves en difficulté. De plus, les professeurs des écoles observés ne laissent pas tous autant de temps aux élèves pour répondre à leurs questions. Les moments de silence sont souvent évités par les enseignants qui préfèrent enchaîner avec d'autres questions afin de relancer l'échange, mais risquent parfois de tomber dans « l'effet TGV » décrit par Astolfi (1992). Le temps de latence accordé à l'élève pour répondre pourrait d'ailleurs être appréhendé comme une ressource pragmatique, particulièrement avec des élèves en difficulté.

- 48 Notons cependant qu'au cours des séances d'aide personnalisée observées, le questionnement introduit par « comment » fut le plus souvent synonyme d'évaluations, fussent-elles courtes et rapides, comme dans la structure ternaire du cours dialogué (Maulini, 2005) suivante.

11.P4 Comment ça s'appelle ça ? Quand deux droites forment un angle droit ?
 12.E2 Des droites perpendiculaires
 13.P4 C'est ça

- 49 Une deuxième pratique langagière tente de 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 ? ». Ces questionnements font également principalement 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.
- 50 Voici quelques extraits d'une séance d'aide personnalisée en technique opératoire sur la soustraction (CE2) qui illustre ce type de questionnement.

83.P3 Et là / qu'est-ce que tu as fait ?
 84.E3 j'ai barré le un
 85.P3 pour prendre là / donc maintenant tu as un zéro
 86.E3 acquiesce
 87.P3 donc tu dois faire quoi comme calcul ?
 88.E1 c'est ça maîtresse ?
 89.P3 (à E1) tu attends / (à E3) et là ?
 90.E3 zéro moins trois
 91.P3 ça fait combien ?
 92.E3 zéro
 93.P3 zéro moins trois / ça fait zéro ?
 [...]
 117.P3 qu'est-ce que t'as fait ? / vas-y / compte-là / que je vois comment tu fais / dans ta tête tu comptes / cinq plus trois ?
 118.E4 huit
 Voici un autre extrait d'une séance d'aide personnalisée sur le pliage de fractions simples avec une autre enseignante (CM1).
 25.P5 Alors toi / t'as fait quoi ?
 26.E2 j'ai coupé / comme ça
 27.P5 t'as coupé ?
 28.E2 euh non / j'ai plié
 29.P5 t'as plié / la bande unité / en combien de morceaux ?
 30.E2 en deux

- 51 Une troisième pratique langagière pour faire décrire factuellement l'activité des élèves 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 quelques mots replace tout de suite l'élève dans la logique temporelle de ses actions, ce qui l'aide bien souvent à verbaliser ce qu'il se souvient avoir fait à telle ou telle étape de la résolution de la tâche.

27.P2 oui (.) ensuite ?
 28.E3 ensuite / bah j'ai fait des lettres et des chiffres
 29.P2 sur quel quadrillage ?
 30.E3 euh / le quadrillage où qu'on doit reproduire la figure
 31.P2 d'accord
 (Séance d'aide personnalisée sur la reproduction de figures sur quadrillage)
 307.P5 en deux / tu as d'abord plié en deux / et ensuite ?
 308.E5 j'ai replié de nouveau
 309.P5 tu as encore plié en deux / donc là tu étais passé de deux morceaux / à quatre (.) et après ?
 310.E5 bah c'est facile / j'ai encore plié en deux / j'en mets quatre de ce côté / et quatre de ce côté
 [...]
 320.P5 d'abord t'as plié en deux / ça je l'ai vu / ensuite / t'as fait quoi ?
 321.E5 j'ai replié
 322.P5 donc t'as replié en deux
 323.E5 ouais
 324.P5 et après ?
 325.E5 et après / j'ai replié
 326.P5 en combien ?
 327.E5 en deux
 328.P5 en deux (.) vas-y / bord à bord
 (Séance d'aide personnalisée sur le pliage de fractions simples sur bandes de papier)

- 52 Une quatrième pratique langagière pour faire préciser les dires de l'élève est basée sur un questionnement descriptif qui tente d'aider les élèves à préciser leurs propos, à trouver les mots justes pour s'exprimer sans pour autant trahir leurs pensées par d'éventuelles surinterprétations dignes de « l'effet Jourdain » (Brousseau, 1998). La plupart du temps, dans une forme de dialogisme (Bakhtine, 1984) pédagogique, l'enseignant reprend dans sa question un terme employé par l'élève pour lui demander des précisions sur ce qu'il souhaite dire : « C'est plus ça que quoi ? » ; « Et ça, tu le sais comment ? » ; « Qu'est-ce que t'entends quand tu dis que tu fais pour ça ? » ; « Le trait s'arrête, quel trait s'arrête ? » ; « Sur le trait, quel trait ? » ; « Quoi qui est sur la bonne ligne ? » ; « On les colle, c'est-à-dire ? ».
- 53 Cependant, faire verbaliser ses procédures à un élève n'est pas chose facile surtout lorsqu'il s'agit de public scolaire en grande difficulté. La conceptualisation en dehors de l'action est beaucoup plus difficile que la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1992) mais beaucoup d'enseignants tentent les explicitations *a posteriori*. Toullec-Théry (2009) avait également souligné la tendance des enseignants à faire verbaliser les élèves en dehors de l'action alors que ce sont des compétences de plus haut niveau que l'action elle-même. Peu d'enseignants privilégient l'expérience simple (Piaget, 1974b) ou la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1992, 1996).
- 54 Parfois, nous avons observé certains professeurs des écoles qui replaçaient l'élève interrogé en activité afin d'observer ses procédures de façon plus précise et de l'aider à verbaliser l'action qu'il est en train d'accomplir. Ces pratiques langagières des professeurs des écoles ont eu le mérite de resituer l'élève au cœur de la réalité concrète de sa propre résolution de la tâche, ce qui a l'avantage de l'aider à trouver les mots justes pour

expliciter ses actions. L'enseignant demande à l'élève de refaire ce qu'il a déjà fait en commentant chacun de ses gestes (« Vas-y, vas faire ce que tu dis parce que je ne comprends pas bien. » ; « Tu fais ce que tu as fait en nous expliquant ce que tu fais. » ; « Continue, tu le dis en même temps : qu'est-ce que tu fais là ? »).

- 55 Une autre pratique observée pour faciliter les explicitations reposait sur la verbalisation de l'activité de l'élève par l'enseignant qui ainsi remplaçait l'élève interrogé dans la réalité évoquée de son activité. Afin de permettre à l'élève de se remémorer le contexte de sa propre résolution de la tâche, certains professeurs des écoles ont verbalisé celle-ci d'après leurs observations et interprétations. Ils se sont arrêtés à l'endroit qu'ils souhaitaient faire expliciter à l'élève. Lors d'une séance d'aide personnalisée sur la technique opératoire de la soustraction (CE2), l'enseignante a repris le fil chronologique de l'opération avec l'élève en pointant les éléments avec son crayon, tout en questionnant de la sorte : « Là, douze moins cinq, ça fait sept. Là, qu'est-ce que tu as fait ? » ; « Là, tu n'en avais pas assez pour enlever sept, qu'est-ce que t'as fait ? » ; « Ici, tu avais un, un moins sept, tu t'es dit je ne peux pas. Qu'as-tu fait ? ».

4. Discussion et perspectives

- 56 Cette analyse descriptive des pratiques langagières d'explicitation des professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée permet d'illustrer, à partir de cinq études de cas, les dimensions illocutoires des actes de langage co-construits entre l'enseignant et les élèves, mais dont la conduite reste majoritairement menée par l'adulte. Au cours des entretiens d'auto-confrontation (Faïta & Veira, 2003) *a posteriori*, nous avons souvent observé une forme de prise de conscience (Piaget, 1974a) progressive de cette dimension illocutoire du langage chez les professeurs des écoles. En effet, ils n'avaient que rarement conscience des buts et intentions contenus dans chacune de leurs énonciations, ni des effets parfois produits, ni même des échecs relatifs de certains échanges. Le fait de visionner chaque séance et de réentendre chaque échange a aidé les enseignants à conceptualiser leurs pratiques langagières.
- 57 Notre échantillon était constitué d'enseignants volontaires et motivés pour découvrir de nouvelles situations d'enseignement et de nouvelles expériences. Chaque professeur des écoles s'est parfaitement prêté au jeu des entretiens d'auto-confrontation, sans aucun jugement ni sentiment d'évaluation normative. Le but de ces échanges était bien de décrire les pratiques langagières pour mieux les comprendre. On pourrait également parler de co-construction (Vinatier, 2009) de ces conceptualisations tant les échanges réflexifs et descriptifs entre les enseignants et le chercheur ont été instructifs de part et d'autre. Des écarts entre le dire et le faire ont parfois été identifiés chez certains enseignants qui ont intégré les discours attendus institutionnellement pour expliquer leurs pratiques sans avoir pleinement conscience de la réalité située de leurs actions. Les pratiques langagières des enseignants expérimentés sont bien souvent routinisées, c'est-à-dire que les enseignants les mobilisent de façon éactive, par économie cognitive. En effet, les entretiens d'auto-confrontation de notre étude ont confirmé la dimension « située et incorporée » (Borghi, 2004). L'intérêt du travail réflexif, notamment au cours des entretiens d'auto-confrontation *a posteriori*, est de faire prendre conscience (Piaget, 1974a) aux enseignants du potentiel de leurs pratiques langagières, qui ainsi conscientisées, peuvent devenir de véritables instruments (Rabardel, 1999).

- 58 Ce travail réflexif autour des pratiques langagières permet d'optimiser les perspectives de développement professionnel des enseignants. Pour Jonnaert, Barette, Boufrahi et Masciotra (2005), il s'agit là du niveau de la « compétence explicitée et réfléchie ». Cette conception est très proche de ce qui est décrit en didactique professionnelle, notamment le registre épistémique, par opposition au registre pragmatique (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). C'est une forme d'activité constructive (Samurçay & Rabardel, 2004) qui se joue dans ces moments où les enseignants développent leur posture de « praticien réflexif » (Schön, 1994). Les compétences explicitées sont donc des descriptions plus ou moins fidèles et *a posteriori* des compétences énoncées (Jonnaert, 2007).
- 59 Progressivement, la description des pratiques langagières nous a orientée vers l'hypothèse d'une approche en termes de « ressources langagières » qui s'inscrit dans la perspective du langage comme instrument (Rabardel, 1999) et dans la lignée des travaux sur la médiation langagière de Vygotski (1934/1985) et Bruner (1983). Depuis quelques années, Bucheton (Bucheton et al., 2004, Bucheton, 2009) attire l'attention sur la dimension trop minorée, voire impensée du rôle du langage dans la formation des enseignants. Le langage façonne l'arrière-plan épistémologique de la discipline enseignée et ses modes d'énonciation spécifique (Jaubert, Rebière, 2001). Le langage est à la fois le révélateur des significations en train de s'élaborer (Bucheton, 2007) et le levier principal du développement de la réflexivité et de la conceptualisation visée (Chabanne, Bucheton, 2002 ; Piot, 2010). L'importance du langage est au cœur de ce que Jorro (2002, 2004) appelle le « corps parlant » de l'enseignant. Le langage fonde la notion de genre langagier développée par Clot et Faïta (2000) dans la lignée du dialogisme de Bakhtine (1984) qui permet d'envisager le pouvoir d'agir des professionnels, notamment lorsqu'ils prennent conscience de leur style et des ressources qu'ils mobilisent et développent.
- 60 L'intérêt de l'approche en termes de ressources langagières réside dans le fait d'offrir aux enseignants la possibilité de réfléchir sur ce qui fonde réellement leur expertise professionnelle, ainsi que leurs perspectives de formation et de progrès envisageables. En effet, le terme de « ressource » fait référence à « ce qui peut améliorer une situation » (Le Petit Robert, 2002), avec un synonyme de « potentiel », mais aussi de « capital », ce qui offre des perspectives de formation intéressantes. Les ressources sont « les forces de l'esprit, du caractère, les possibilités d'action qui peuvent être mises en œuvre le cas échéant » (Le Petit Robert, 2002). Cependant, cette approche par ressources langagières ne doit pas nous faire oublier, comme l'avait précisé Le Boterf (1994, p. 16) que « la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissance, capacité, etc.) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources », ce qui revient à dire qu'il n'y a pas de compétences ou de ressources en soi, mais uniquement en acte, mobilisées en situation.

Conclusion

- 61 Les pratiques langagières déterminantes dans les démarches d'explicitation des professeurs des écoles observés en situation d'aide personnalisée s'articulent donc autour de la description factuelle et chronologique de l'activité de l'élève. Nous avons notamment souligné l'importance d'une démarche contre-intuitive de questionnements introduits par les adverbes interrogatifs « comment » ou « quoi » qui favorisent indirectement l'explicitation des procédures des élèves. De plus, le questionnement de l'enseignant ne semble fertile que s'il cible un aspect précis de la tâche, des procédures, ou des difficultés rencontrées, surtout avec un maintien ou une remise de l'élève en

activité. Les élèves en difficulté rencontrent peut-être encore plus que les autres des problèmes de conceptualisation, ce qui doit orienter les questions des enseignants sur des faits précis, parfois même en replaçant les élèves au cœur de leurs situations d'apprentissage, en favorisant le plus souvent possible la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1992, 1996).

- 62 Cet article, par la mise en lumière des pratiques langagières d'explicitation observées lors des vingt séances d'aide personnalisée filmées, nous permet d'avancer modestement l'hypothèse de ressources langagières des enseignants. En effet, cette étude illustre comment le langage peut être appréhendé par les enseignants comme un véritable instrument (Rabardel, 1999), voire même un instrument professionnel (Bucheton, 2004, 2009 ; Saillot, 2011, 2013), à condition qu'ils prennent conscience des dimensions illocutoires et perlocutoires des actes de langage qu'il permet de mobiliser et de développer. En effet, c'est la prise de conscience (Piaget, 1974a) de ces pratiques langagières et de leur (in)efficacité (in)adaptée à tel ou tel contexte d'enseignement-apprentissage qui permet aux enseignants d'appréhender et de mobiliser leurs actes de langage comme de véritables ressources langagières situées.

BIBLIOGRAPHIE

- 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*, Paris, ERES.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'École pour apprendre*. Paris : ESF.
- Austin, J.-L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Borghi, A. M. (2004). Objects concepts and action: Extracting affordances from objects parts. *Acta Psychologica*, 115, 69-96.
- Boutet, J. (2002). Pratiques langagières, formations langagières. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D., Bronner, A., Brousal, D., Jorro, A., & Largier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation, *Repères*, 30. Paris : INRP, 33-53.
- Bucheton, D. (2007). Didactique Professionnelle, didactique disciplinaire, le rôle intégrateur du langage. In Y. Lenoir, P. Pastré (Dir.), *Didactique disciplinaire, didactique professionnelle*. Toulouse : Octares.
- Bucheton, D. (Dir.), (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octares.

- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (Dir.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Doly, A.-M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. In M. Grangeat & P. Meirieu, *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF.
- Durand, M. (1996). *L'Enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques au sujet de l'autoconfrontation croisée. *Skholê*, n° 1 HS. En ligne: <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.57-68.pdf>.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring, *American Psychologist*, 34(10), 906-911. Traduction de Nicole C. Refae.
- Grangeat, M. (1997) (coord.). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris : ESF éditeur.
- Jacques, F. (1985) *L'espace logique de l'interlocution*. Paris : PUF.
- Jaubert, M., & Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction des savoirs, *Aster*, 33, 81-110.
- Jonnaert, Ph., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2005). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité, *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 667-696, <http://www.ore.uqam.ca>
- Jonnaert, Ph. (2007). De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énoncée variations autour d'un concept, <http://www.ore.uqam.ca>
- Jorro, A., (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations, Symposium : *La réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves : points communs et spécificité disciplinaires*, AIRDF, Québec (CD-ROM).
- Huberman, M., & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- 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.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*. Paris : Édition d'organisation.
- Léontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris : éditions du progrès.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 49-63.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre*. Paris : ESF.
- Pastré, P., Mayen P., & Vergnaud G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Piaget, J. (1974a). *La Prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.

- Piot, T. (2001). La synthèse orale métacognitive, un dispositif pédagogique pour aider l'élève à devenir acteur et auteur de ses apprentissages. *Actes du colloque international : Dialogo civil na luta contra a exclusao social*. mai 2001, INDE, Lisbonne (Portugal).
- Piot, T. (2005). La verbalisation de l'activité par l'élève. Quand dire, c'est apprendre et s'apprendre. In L. Talbot (Dir.). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse : Erès.
- Piot, T. (2010). Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants. *Colloque ACFAS : Réflexion et réflexivité dans la formation et la profession enseignante : regards théoriques et critiques*, Montréal.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Dir.), *Avec Vygotski* (pp. 241-265). Paris : La Dispute.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rochex, J.-Y. & Crinon J. (Dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires, Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23(3), 343-388.
- 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 Basse-Normandie, consultable sur : eric.saillot.overblog.com.
- Saillot, E. (2013). Caractérisation pragmatique des phases et déterminants de l'enrôlement des élèves en difficulté par des professeurs des écoles, *Recherches en Éducation*, CREN, Nantes.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- Searle, J. (1972/2009). *Les Actes de langage*. Paris : Hermann.
- Toullec-Théry, M., Marlot, C., & 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.
- Toupiol, G. (2006). *Apprendre et comprendre. Place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. FNAME. Paris : Retz.
- Vergnaud, G. (1992). Approches didactiques en formation d'adultes. *Éducation permanente*, 111, 21-31.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1994/2006). *L'Entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et Langage*. Éd. Sociales. Messidor.

RÉSUMÉS

Cet article présente une analyse descriptive et compréhensive des pratiques langagières d'explicitation des enseignants à partir de cinq études de cas de professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée à des élèves en difficulté, dispositif institutionnalisé dans les écoles françaises de 2008 à 2013. Cette étude s'inscrit dans le champ de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 ; Vinatier, 2009) de l'analyse de l'activité d'enseignement enrichie par le cadre de la linguistique pragmatique qui permet l'interprétation des énoncés en contexte. Nous avons emprunté certains outils méthodologiques de l'analyse des discours-en-interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005) pour traiter spécifiquement les actes de langage (Austin, 1970 ; Kerbrat-Orecchioni, 2008) des professeurs des écoles lorsqu'ils tentent de faire expliciter aux élèves leurs procédures, leurs conceptions ou leurs difficultés au cours des séances d'aide personnalisée.

This text presents a descriptive and comprehensive research, based on professional didactic (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, Vinatier, 2009) and analysis of the speeches-in-interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005), especially teachers' speech acts (Austin, 1970; Kerbrat-Orecchioni, 2008) when they try to make their pupils explain their procedures, their conceptions, or their difficulties. This type of interview can be observed in several school situations. However, since 2008, French school-teachers have been experiencing a new professional mission called « aide personnalisée » in order to help pupils in difficulties. This research aims at describing and understanding which resources are used and built by school teachers when they interview pupils to make them talk about the procedure.

INDEX

Mots-clés : pratiques langagières, pragmatique linguistique, actes de langage, explicitation

Keywords : analysis of the speeches-in-interaction, resources, language, explicitation

AUTEUR

ÉRIC SAILLOT

Université de Caen Basse-Normandie (CERSE, EA 965)