Caractérisation pragmatique des phases et déterminants de l'enrôlement des élèves en difficulté par des professeurs des écoles

Pragmatic characterization of pupils' enrolment based on the analysis of five school teachers' speech acts

Eric Saillot

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7990>

DOI : 10.4000/ree.7990

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Eric Saillot, « Caractérisation pragmatique des phases et déterminants de l'enrôlement des élèves en difficulté par des professeurs des écoles », *Recherches en éducation* [En ligne], 17 | 2013, mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 22 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7990> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7990>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Caractérisation pragmatique des phases et déterminants de l'enrôlement des élèves en difficulté par des professeurs des écoles

Eric Saillot¹

Résumé

Cet article présente la caractérisation pragmatique de l'enrôlement des élèves en difficulté qui est issue d'une recherche descriptive et compréhensive de l'activité d'enseignement de cinq professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée (Saillot, 2011), dispositif de soutien pédagogique institutionnalisé en France de 2008 à 2013. Menée dans la perspective de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 ; Vinatier, 2009) de l'analyse de l'activité d'enseignement basée sur l'analyse pragmatique des discours-en-interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005), et spécifiquement sur le traitement des actes de langage (Austin, 1970 ; Kerbrat-Orecchioni, 2008) des professeurs des écoles lorsqu'ils communiquent à l'oral avec leurs élèves au cours des séances d'aide personnalisée, cette étude nous a permis de décrire du point de vue langagier les trois principales phases ainsi que les cinq principaux déterminants de l'enrôlement des élèves en difficulté.

La problématique de la recherche (Saillot, 2011) que nous présentons dans cet article vise la caractérisation pragmatique de l'enrôlement (Bruner, 1983) des élèves en difficulté. Cette étude nous a permis de problématiser la notion d'enrôlement à partir de l'analyse descriptive et compréhensive d'une vingtaine de séances d'aide personnalisée de cinq professeurs des écoles auprès d'élèves en difficulté de cycle 3, dispositif de soutien en mathématiques ou en français institutionnalisé dans les écoles françaises de 2008 à 2013. Nous avons approché cette situation professionnelle d'enseignement dans la perspective de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 ; Vinatier, 2009) qui vise l'analyse des activités professionnelles en situations réelles d'exercice, dans le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action défini par Pierre Pastré et Gérard Vergnaud. Au regard des spécificités langagières des activités d'enseignement, notamment les situations d'étayage (Bruner, 1983) des séances d'aide personnalisée observées, nous avons centré notre approche sur l'interprétation pragmatique des actes de langage (Austin, 1970 ; Kerbrat-Orecchioni, 2008), c'est-à-dire à travers la caractérisation des intentions et des effets des énonciations contextualisées des enseignants. L'interprétation des actes de langage des enseignants ne peut se construire qu'au travers d'inférences entre les situations didactiques et les contextes pédagogiques observés.

La première partie de cet article posera les cadres théoriques de la recherche, notamment l'approche de la didactique professionnelle adaptée aux situations d'enseignement, dont la dimension langagière a été appréhendée par certains apports de la linguistique pragmatique. Nous expliciterons ensuite notre choix du cadre brunerien de l'enrôlement pour décrire l'engagement des élèves dans les activités proposées par les cinq professeurs des écoles observés.

La seconde partie décrira brièvement le déroulement méthodologique de cette recherche, avec notamment la phase des entretiens d'auto-confrontation qui permet un croisement réflexif entre les analyses du chercheur et les représentations du professionnel sur sa propre pratique.

¹ Docteur en sciences de l'éducation et chargé de cours à l'Université de Caen Basse-Normandie.

La troisième partie de ce texte développera les principaux résultats de la caractérisation de l'enrôlement des élèves en difficulté par des professeurs des écoles sous l'angle de la pragmatique linguistique, plus particulièrement des actes de langage situés. Cette approche nous a permis de caractériser les principales phases de la mise en œuvre de l'enrôlement des élèves en difficulté en contexte scolaire réel, ainsi que les déterminants essentiels de sa réussite, toujours illustrés par les actes de langage les plus représentatifs des professeurs des écoles observés.

1. Cadres théoriques de la recherche

■ *Approche de la didactique professionnelle*

Notre approche descriptive et compréhensive se situe dans la perspective de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 ; Piot, 2008 ; Vinatier, 2009) qui vise essentiellement 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 Gérard Vergnaud en complément de la notion de concept pragmatique défini par Pierre Pastré. La didactique professionnelle est une approche plurielle qui s'enracine à la fois 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. La didactique professionnelle traite des problématiques relatives aux compétences professionnelles et 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. L'analyse de l'activité professionnelle des enseignants nécessite une approche croisée et plurielle afin de mieux décrire ses spécificités pragmatiques complexes, notamment langagières, pédagogiques et didactiques.

Du point de vue méthodologique, l'analyse de l'activité est inférée à partir de l'analyse de la « tâche effective » de l'enseignant (Rogalski, 2003) dans l'esprit de la distinction entre la tâche prescrite (Leplat & Hoc, 1983) et l'activité réelle du professeur en tenant compte des spécificités des contextes pédagogiques et des situations didactiques. Notre travail de recherche s'inscrit dans une approche relativement récente de la didactique professionnelle appliquée aux métiers d'interactions humaines, plus particulièrement aux activités d'enseignement (Piot, 2008 ; Vinatier, 2009), enrichie par les apports de la pragmatique linguistique.

■ *Apports de la pragmatique linguistique*

Les activités d'enseignement sont largement basées sur le langage, et sur des compétences communicationnelles rarement abordées en formation initiale et continue (Bucheton & al., 2004). Ces spécificités langagières sont renforcées en situation d'aide individualisée en petits groupes. Nous avons donc choisi de compléter notre approche théorique et méthodologique par les apports fondamentaux de la pragmatique, ce courant dissident de la linguistique qui fait du contexte l'élément indispensable à la compréhension des actes de langage (Austin, 1970 ; Kerbrat-Orecchioni, 2008). La pragmatique linguistique 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. Nous empruntons une grande partie de nos outils méthodologiques à l'approche synthétique de Catherine Kerbrat-Orecchioni (2005) : le recueil et la transcription des données, la rigueur de l'interprétation, l'indexation contextuelle, et bien sûr les actes de langage des professeurs des écoles, avec toujours en tête la célèbre formule d'Austin (1970), « quand dire c'est faire » (*How to do things with words*). 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 l'interlocuteur. En ce qui concerne notre étude, la focale a été mise sur les actes de langage des enseignants pour enrôler les élèves en difficulté dans une tâche ou pour les aider à s'engager cognitivement et à persévérer.

■ Cadre brunerien de l' enrôlement

Cette recherche se situe dans le cadre des fonctions de l' étayage défini par Jerome Seymour Bruner (1983) dans la lignée de l' approche historico-culturelle de la médiation langagière de Vygotski (1934/1985). Selon Bruner (1983), la première tâche du tuteur est d' engager l' intérêt et l' adhésion du « chercheur », c' est-à-dire de l' élève dans le cadre scolaire, envers les exigences de la tâche. « *Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L' un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L' autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève* » (Bruner, 1983, p.277). Si, comme le souligne Gérard Vergnaud (1996), le choix de la « bonne » situation, en amont de l' interaction avec l' élève, est l' acte primordial, le tuteur doit savoir communiquer avec l' élève afin de s' adapter à sa manière de faire et de penser dans une réelle dynamique d' étayage, sans tomber dans le formatage de son propre modèle de résolution de la tâche.

Notre propre expérience professionnelle auprès d' élèves en difficultés scolaires « graves et durables »² a orienté notre problématique de recherche vers l' une des principales difficultés professionnelles de l' enseignant : engager efficacement l' élève dans une réelle mobilisation cognitive, c' est-à-dire, comme le soulignent Lemoyne et Conne (1999), une activité cognitive de plus en plus autonome, et non pas l' application de procédures « apprises » qui limitent l' engagement cognitif et la confrontation de l' élève à sa propre ignorance, même si elles rassurent et renforcent le sentiment de compétence (Bandura, 2003) dans un premier temps.

Cette problématique de l' engagement efficace a orienté les didacticiens vers le concept de *dévolution* dans la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998). « *La dévolution est l' acte par lequel l' enseignant fait accepter à l' élève la responsabilité d' une situation d' apprentissage (adidactique) ou d' un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert* » (Brousseau, 1998, p.303).

Dans le cas des élèves en grande difficulté scolaire, il semble parfois difficile aux enseignants de viser directement l' engagement cognitif autonome propre à la dévolution, ce qui les fait passer par des activités plus sécurisantes d' application de procédures (Merri & Vannier, 2008). Cette réalité professionnelle complexe d' enseignement auprès d' élèves en grande difficulté pourrait orienter l' analyse vers une ligne de rupture entre les concepts d' enrôlement et de dévolution, l' enrôlement relevant de l' étayage au plus près de l' activité de l' élève, alors que la dévolution postulerait plutôt une certaine mise en retrait de l' enseignant dans une approche plus radicalement constructiviste. C' est ce qu' avait déjà souligné Marie Paule Vannier (2009, 2010), à qui nous empruntons la nécessité de penser les concepts d' enrôlement et de dévolution en articulation, notamment dans le cas de l' enseignement à des élèves « scolairement fragilisés ».

Si de nombreuses recherches ont appréhendé de près ou de loin la question de l' enrôlement des élèves, que ce soit au travers des problématiques spécifiques aux didactiques des disciplines, ou que ce soit par les problématiques autour de la professionnalité enseignante (Perez-Roux & Troger, 2011 ; Masselot & Robert, 2012), l' originalité de notre approche est de problématiser spécifiquement l' enrôlement sous l' angle pragmatique du geste professionnel par la caractérisation des ressources langagières mobilisées *in situ* par les enseignants.

■ 2. Déroulement méthodologique de la recherche

Nous avons choisi d' observer des situations d' enseignement relativement individualisé pendant des séances d' aide personnalisée pour le caractère plus ou moins inédit que représentait cette mission pour les professeurs des écoles en 2008. En effet, la circulaire n°2008-082 du 5 juin 2008 a officialisé la mise en place de deux heures d' aide personnalisée par semaine pour les élèves aux difficultés passagères, ciblées en français et en mathématiques. Les enseignants

² Expression de la circulaire N°2006-139 du 29-8-2006 pour qualifier les élèves accueillis dans les Enseignements généraux et professionnels adaptés du second degré (EGPA).

allaient devoir mobiliser des ressources professionnelles spécifiques à l'étayage (Bruner, 1983) plus ou moins individualisé à un petit groupe d'élèves, ce qui était relativement proche des pratiques par groupes de besoins orchestrés par les adeptes de la différenciation pédagogique simultanée, mais ce qui pouvait représenter un véritable défi pour les adeptes du cours dialogué plus magistral.

Nous avons filmé cinq professeurs des écoles relativement expérimentés (de huit à quinze années d'expérience) de cycle 3 dans trois écoles différentes de zone périurbaine à l'est de l'agglomération caennaise dans le Calvados. Sur une année scolaire (2008-2009), nous avons observé et filmé chaque professeur des écoles pendant quatre séances d'aide personnalisée, ce qui représente au total vingt séances enregistrées numériquement, et toutes retranscrites. Nous avons interrogé chaque enseignant sur ses objectifs pédagogiques et sur les situations didactiques mises en place, avec notamment les tâches proposées, le matériel mis à disposition, sans oublier de préciser les difficultés des élèves pris en charge. Ces premières descriptions servaient à contextualiser l'analyse des interactions langagières.

A la suite de chaque séance filmée, nous avons mené un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994/2006 ; Faingold, 1996) avec l'enseignant. Ces entretiens, parfois appelés « d'auto-confrontation » (Faïta & Veira, 2003) ou de « co-explicitation » (Vinatier, 2009), constituent des moments clés qui favorisent la réflexivité des enseignants qui tentent de mettre des mots sur leurs différents gestes professionnels. L'enseignant 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, ce qui a souvent obligé les enseignants à réfléchir à chacun de leurs actes, langagiers ou non d'ailleurs, afin de les mettre en mots. Ce sont donc les énonciations des enseignants, leurs actes de langage pourrait-on dire dans une perspective de pragmatique linguistique (Austin, 1970 ; Kerbrat-Orecchioni, 2008) qui constituent les données brutes de cette recherche, complétées par les entretiens d'autoconfrontation et les films des séances observées.

3. Résultats

■ *Trois phases et cinq principaux déterminants de l'enrôlement*

A partir de classifications théoriques incontournables, comme les six fonctions de l'étayage de Bruner (1983), les principaux concepts de la didactique des mathématiques (Brousseau, 1998), et les critères de médiation de Feuerstein, la première étape exploratoire de ce travail de recherche à viser la circonscription des buts didactiques et pédagogiques incorporés dans chacune des énonciations des professeurs des écoles. Il s'agissait donc d'approcher les dimensions illocutoires et perlocutoires des actes de langage produits par les enseignants.

Nous avons débuté cette analyse par la caractérisation et la description des buts didactiques et pédagogiques des professeurs des écoles, que nous avons complétées par la caractérisation des principales ressources langagières mobilisées. Dans l'optique de la problématique qui nous intéresse ici, nous avons réfléchi aux buts et aux ressources qui permettent aux professeurs des écoles de mobiliser leurs élèves et de les enrôler dans les tâches proposées. Notre analyse nous a amené à appréhender l'enrôlement sous l'angle des principales phases de sa mise en œuvre *in situ*, complété par la caractérisation de ses principaux déterminants, toujours en situation réelle d'enseignement. Nous avons donc réussi à conceptualiser les trois principales phases de l'enrôlement des élèves en difficulté, à savoir : la mise en perspective de la séance, la présentation de l'activité ou de la tâche à effectuer et les relances successives plus ou moins individualisées.

Nous avons ensuite souhaité souligner les cinq principaux déterminants de l'enrôlement *in situ* (construire une relation de confiance et une ambiance de travail sereine ; mobiliser l'attention ; encourager et valoriser ; accorder un statut positif à l'erreur ; contrôler le rythme de la séance ou de l'effectuation de la tâche) qui viennent compléter une préparation et une maîtrise didactique indispensable.

■ **Description des trois principales phases de l'enrôlement des élèves en difficulté**

■ **La mise en perspective de la séance**

La mise en perspective de la séance dans sa séquence didactique est l'un des premiers buts observables dès les premiers instants de certaines séances d'aide personnalisée. Le but est d'inscrire la séance dans la temporalité et la cohérence de la séquence, mais surtout la situer par rapport au projet d'apprentissage de l'élève. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves en quoi la séance actuelle s'enracine dans les précédentes et prépare les prochaines. Les professeurs des écoles observés utilisaient des questions ouvertes aux souvenirs des enfants afin de rappeler le contenu des séances précédentes (« Qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois ? » ; « Qui veut expliquer ce qu'on a fait les dernières fois ? » ; « Vous vous rappelez où est-ce qu'on en était arrivé ? »). Ces questionnements et les rappels explicatifs qui en découlaient, étaient la plupart du temps formulés avec différentes formes d'implication énonciative (on / nous / je).

Certains professeurs des écoles observés tentaient plus ou moins consciemment de faire construire aux élèves des buts ou des projets d'apprentissage. Nous avons répertorié différentes démarches qui permettent aux professeurs des écoles de fixer à leurs élèves des buts d'apprentissage, notamment à travers différents types de questionnements.

Nous avons relevé des questionnements à propos de la place des élèves à ces séances d'aide personnalisée, voire plus directement des explicitations de la part de l'enseignant sur celle-ci (« Est-ce que vous savez pourquoi vous êtes là ? » ; « La solution c'était de se retrouver en petits groupes puisque c'est pas toujours facile quand on est dans le grand groupe classe, et puis d'essayer de voir si on peut avoir une méthode une technique pour vous aider »).

Certains professeurs des écoles explicitaient parfois directement leurs attentes et les liens avec les séances à venir en rapport avec les projets d'apprentissage de chaque élève (« Je voudrais jeudi / vous faire une petite évaluation pour voir si vous y arrivez tout seul maintenant / et voir si ça vous a aidés » ; « Je vous redonnerai un petit travail pour voir un petit peu comment vous allez vous débrouiller tout seul »).

Certains enseignants essayaient d'interroger les élèves sur leurs difficultés, les erreurs commises auparavant en classe (« Vous vous rappelez un petit peu des choses qui n'allaient pas dans l'ensemble ? » ; « On avait vu qu'y avait différents soucis, différents problèmes qu'on avait rencontrés » ; « Y avait des petites erreurs » ; « On s'était rendu compte qu'on avait encore certaines difficultés »). L'implication énonciative est encore présente avec l'emploi du pronom indéfini « on » très ambigu qui laisse un flou artistique ou plutôt pédagogique sur l'intégration de l'enseignant au groupe d'élèves. Certaines interrogations étaient plus précises et personnalisées (« Roger, toi, est-ce que tu te rappelles, sur ta figure, ce qui posait problème ? » ; « Et toi, pour faire quoi, tu avais eu la plus grosse difficulté ? »).

L'implication énonciative est un procédé linguistique, voire même pragmatique, qui permet d'exprimer une routine basée sur l'implication supposée de l'enseignant dans l'activité (« Ensemble, nous avons cherché les réponses à ces questions » ; « On avait revu ça la dernière fois » ; « L'autre jour, on a déjà vu un peu les triangles »). C'est une espèce de jeu de rôle dans lequel l'enseignant fait comme s'il cherchait les solutions avec les élèves, alors que ces derniers savent bien que c'est à eux de faire le travail. Cette posture d'implication permet de mieux

enrôler les élèves qui ont le sentiment de s'engager dans une aventure commune avec leur enseignant avec en sus tout le bénéfice des dimensions mimétiques de cette stratégie (Delannoy, 2005).

Parfois même, les professeurs des écoles allaient jusqu'à interroger les élèves sur les progrès réalisés et surtout envisageables (« Donc on voit bien que c'est pas encore acquis. Donc, il faudra encore et encore le refaire. Mais par contre, c'est mieux déjà »). Ces remarques d'enseignants pourraient être rapprochées des routines d'encouragement et de valorisation, celles qui permettent de construire un statut positif à l'erreur, sans oublier les verbalisations explicites du postulat d'éducabilité (« Je crois qu'on va y arriver » ; « Tu vas y arriver » ; « Je suis sûre que tu peux y arriver »).

■ *La présentation de l'activité, de la tâche à effectuer*

Au niveau de la présentation explicite de l'activité ou de la tâche à effectuer, les professeurs des écoles observés ont mobilisé des routines et ressources multiples dont nous avons décrit les dimensions langagières. Nous avons relevé encore une fois l'implication énonciative des enseignants souvent associée à un futur proche qui incite les élèves à s'engager dans l'activité proposée (« On va chercher ensemble les réponses pour savoir où elles se trouvent dans le texte » ; « On va tout refaire sur un autre quadrillage » ; « On va faire une chasse au trésor grâce à des constructions géométriques » ; « On va encore travailler sur les centaines, les dizaines et les unités »). Certains enseignants explicitaient le but des activités proposées (« C'est simplement trois petits exercices qui sont là pour vous obliger à positionner les points » ; « Le but du jeu, c'est d'aller les positionner au bon endroit » ; « Il va falloir faire un triangle avec deux côtés identiques »).

La formulation des consignes représente un véritable défi professionnel tant il semble difficile de parvenir à une clarté cognitive (Fijalkow, 1993) pour chaque élève. Jean-Michel Zakhartchouk (1999) a longuement souligné la nécessité, dans toute aide méthodologique, de se centrer sur la lecture de consignes et d'énoncés. En effet, la bonne compréhension des consignes par les élèves est la condition *sine qua non* de leur engagement efficace dans la tâche proposée. Lors des séances d'aide personnalisée filmées, certains enseignants s'attardaient sur les mots ou expressions difficiles des consignes, que ce soit en interrogeant les élèves (« Est-ce qu'y a des mots que vous ne comprenez pas ? » ; « Tu comprends tous les mots ? » ; « Est-ce qu'il y a des mots que tu ne comprends pas ? » ; « Vous savez ce que c'est un obstacle ? » ; « Ça veut dire quoi ? De F ? »), ou que ce soit en définissant eux-mêmes les termes jugés difficiles (« Un ressort c'est un truc entortillé » ; « Mourir d'envie, c'est avoir très, très envie » ; « Quelle différence ça veut dire quel écart » ; « Si on te dit, trace le point G, c'est simplement mettre le point G »). Certains professeurs des écoles essayaient de faire identifier aux élèves les informations clés, la signalisation des caractéristiques déterminantes (Bruner, 1983) de l'activité proposée. L'information clé peut être le nombre de questions dans une consigne (« Il y a combien de question là ? »), une variable didactique par rapport à l'exercice précédent (« Est-ce qu'ils vous ont mis les points de construction là ? »), un mot inducteur dans un énoncé (« Qu'est-ce qu'il y a comme mot important ? »), un repère dans une figure géométrique complexe (« Est-ce qu'on voit un E quelque part ? »), une donnée numérique (« Combien de centimètres ? »). Parfois, l'enseignant donnait directement l'élément important (« Il y a deux questions dans la consigne. » ; « La droite passe par le point F. »). Il peut même lui arriver de mettre les élèves sur la voie lorsqu'il laisse sa phrase en suspens (« Ils vous disent : ça coupe [BC] en ?... »).

La maîtrise de la situation didactique par l'enseignant paraît ici indispensable, notamment la connaissance des variables didactiques et des types d'erreurs induites découverts par l'expérience ou par l'analyse *a priori* de la tâche. Certains enseignants demandaient à leurs élèves de reformuler la consigne par des questions ouvertes (« Est-ce que c'est clair ce que je viens de dire ? Tu peux répéter ? » ; « Qu'est-ce que je vous ai demandé de faire ? » ; « La consigne que j'ai posée, c'était quoi ? » ; « Là, il faut faire quoi ? » ; « Tu dois reproduire quoi ? » ; « On cherche quoi ? »). Beaucoup tentaient de reformuler eux-mêmes la consigne en

employant des synonymes, des périphrases, des paraphrases, des dessins, des schémas, des mimiques, des gestes... D'autres comparaient la consigne ou l'activité proposée à des situations déjà rencontrées par les élèves auparavant (« Tout à l'heure, tu m'as fait une droite perpendiculaire à celle-là, qui passe par A. Bah là, c'est la même chose, sauf qu'elle passe par B. »), ce qui les amenaient parfois à une économie cognitive et énonciative car ils s'appuyaient sur une routine pédagogique, c'est-à-dire une pratique habituelle ritualisée bien connue des élèves. Leurs énonciations étaient donc implicites, voire tronquées, et donc sémiotisées par les habitudes de travail. Par exemple, lors d'une activité d'analyse grammaticale, le simple fait de lire la phrase lance l'activité pour l'élève. Lorsque l'enseignant replace les étiquettes des natures et fonctions grammaticales au tableau et efface la phrase pour en écrire une nouvelle, les élèves comprennent qu'ils doivent faire la même chose que précédemment.

Les aspects strictement matériels ne sont pas à négliger car une mauvaise gestion de cette question peut entraîner de sérieuses difficultés dans l'enrôlement des élèves. L'une des enseignantes observées souhaitait travailler les fractions simples avec son petit groupe d'élèves de cycle 3 en difficulté. L'une des situations didactiques proposées reposait sur le pliage de bandes de papier en fractions simples. Dans la première séance, elle n'avait pas prédécoupé les bandes pour ses élèves, ce qui leur a fait perdre beaucoup de temps et leur a parfois fait oublier les véritables enjeux d'apprentissages en numération. Dans la deuxième séance, elle avait prédécoupé des bandes de papier qui se sont avérées trop petites pour les pliages au regard des difficultés de motricité fine de certaines élèves. Encore une fois, des questions matérielles ont détourné certains élèves d'un véritable engagement cognitif dans la tâche.

■ *Les relances successives plus ou moins individualisées*

L'une des principales conclusions de notre approche descriptive réside dans la compréhension que l'acte d'enrôlement n'est pas réductible à une étape initiale d'une séance mais nécessite de multiples relances plus ou moins individualisées si l'enseignant ambitionne réellement d'engager et de mobiliser cognitivement chacun de ses élèves. Face à un public « fragilisé » d'élèves en difficulté qui sont « habitués » à se tromper, et parfois même à abandonner, voire à fuir les situations d'échec afin de préserver leur face (Goffman, 1973), c'est-à-dire une image d'eux-mêmes pas trop négative, les ressources professionnelles de relance sont fondamentales car elles permettent un enrôlement durable des élèves dans la tâche. Nous avons notamment relevé l'utilisation de consignes reformulées afin d'être mieux adaptées au niveau d'accomplissement de la tâche des élèves (« Tu te sers des mots dont tu as besoin pour faire la phrase réponse. Vas-y, écris » ; « C'est quoi ce nombre ? (.) On pourrait l'écrire comment ? Essayez de l'écrire »), des conseils pour orienter l'élève vers l'autocorrection et l'accomplissement de la tâche (« ça / tu me l'enlèves / et puis tu me corriges tes erreurs là » ; « Vas-y / corrige-moi cette ligne-là / d'accord ? »), et des encouragements pour inciter les élèves à recommencer, à persévérer (« On refait » ; « Tu peux recommencer » ; « Tu reprends une bande, et tu essaies de me trouver un quart » ; « Recommence alors » ; « il faut que tu recommences » ; « Vas-y, tu réessaies »). Les professeurs des écoles observés faisaient cela sans forcément connaître l'influence positive de l'engagement cognitif et de la persévérance sur la dynamique motivationnelle des élèves (Viau, 1994).

L'une des routines les plus utilisées par les enseignants observés pour favoriser l'enrôlement des élèves dans la tâche est appelée par Gérard Sensevy et Serge Quilio (2002) la « réticence didactique », et elle peut être complétée par une routine nommée par Marc Durand (1996) « je joue les idiots » car elle « consiste pour l'enseignant à prétendre ne pas savoir comment faire quelque chose », ce qui incite les élèves à s'engager dans la tâche. Gérard Sensevy et Serge Quilio (2002) s'appuient notamment sur les travaux de Guy Brousseau (1998) relatifs au contrat didactique, qui 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 façon la plus explicite pour les professeurs des écoles observés d'exprimer cette réticence didactique était de carrément dire

aux élèves qu'il ne connaissait pas la réponse (« Je ne sais pas, réfléchis » ; « Je ne sais pas. Peut-être » ; « Moi j'attends que tu m'apprennes » ; « Je ne sais pas. Il faut que tu corriges »). Ce jeu de rôle didactique permet aux élèves de s'engager cognitivement, de persévérer, mais surtout de ne pas attendre que l'enseignant leur donne la solution sans chercher.

Nous avons observé chez un professeur des écoles une routine intéressante bien que finalement peu répandue chez ses collègues observés, celle de favoriser l'entrée dans la tâche par les réussites (« Fais déjà ce que tu es sûr, et après, tu chercheras la suite » ; « Fais déjà ceux pour lesquels tu es sûr » ; « Trace-moi un point A, tu sais faire ça »), ce qui est rassurant pour les élèves en difficulté et s'appuie principalement sur le renforcement de leur sentiment de compétence (Bandura, 2003) pour les enrôler plus efficacement dans la tâche.

■ **Cinq principaux déterminants de l'enrôlement des élèves en difficulté**

Sans ambitionner l'exhaustivité, nous avons choisi de présenter les cinq principaux déterminants de l'enrôlement des élèves en difficulté qui interagissent réciproquement pour construire la complexité de l'activité d'enseignement. Rappelons que, sans en négliger l'importance, la problématique de notre recherche ne se centre pas sur les principaux aspects didactiques de préparation de la séance et d'aménagement du milieu (Brousseau, 1998), elle privilégie les aspects pragmatiques et langagiers mobilisés *in situ* par les enseignants.

■ *Construire une relation de confiance et une ambiance de travail sereine*

De nombreuses routines incorporées et enchâssées permettent à l'enseignant de construire une relation de confiance et une ambiance de travail sereine. Nous en avons observées et décrites certaines, notamment dans leurs dimensions langagières. Dans cette optique, nous avons remarqué l'influence de la *politesse* dans la qualité des relations maître-élèves. La notion de politesse est à prendre ici dans un sens bien plus large que l'utilisation attendue de certaines formules. Nous empruntons à Catherine Kerbrat-Orecchioni (2005) le paradigme de la politesse comme un « *archiprincipe* » qui permet de contrecarrer le caractère potentiellement menaçant des actes de langage en protégeant le désir mutuel des interactants de préserver leurs faces (Goffman, 1973). Nous avons donc cherché à relever les interventions langagières des enseignants qui permettent de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle. Ces procédés sont multiples et nous ne donnerons ici que les exemples les plus significatifs de nos observations, comme des ordres « poliment » demandés (« Tu vas au tableau, tu veux bien » ; « Tu veux bien aller au tableau Melvin s'il te plaît ? » ;), des remerciements adressés aux élèves (« Merci Florian » ; « Merci Laurie-Anne » ; « Vous me rangez les crayons de couleur, merci »), des sobriquets affectueux (« Merci Mademoiselle » ; « Qu'est-ce que tu vas faire bichette ? »), des précautions dans les demandes d'aide (« Voyons voir Jordan, je peux regarder ? » ; « Tu veux bien que je t'aide ? »), sans oublier les marques d'humour qui respectent la « face » (Goffman, 1973) de l'élève (« Très bien, you are a gentleman » ; « Là / je suis sûr que ça a marqué sous la table » (à un élève qui appuyait très fort sur son crayon) ; « A toi Tom Pouce »). Ces traits d'humour nécessitent une connaissance réciproque des habitudes et caractéristiques individuelles afin de ne pas blesser les élèves. Certaines précautions oratoires faisaient utiliser le conditionnel aux enseignants afin d'adoucir les injonctions (« Tu pourrais l'écrire neuf cents ? » ; « Tu pourrais me lire ce nombre ? » ; « Tu saurais le relire celui-là ? »). Certaines enseignantes observées veillaient à ne pas tomber dans l'acharnement pédagogique (« Tu veux que je te laisse faire tout seul, et que je revienne voir quand tu auras trouvé »). Nous avons également remarqué qu'au-delà de la situation privilégiée d'un groupe d'aide de cinq ou six élèves avec un enseignant, une ambiance sereine de travail était aussi créée par des attentions de chaque instant aux comportements. Des habitudes de travail étaient parfois déjà bien en place lorsque l'enseignant prenait en aide personnalisée des élèves de sa classe. Certains professeurs des écoles devaient tout de même recadrer certains comportements par des interventions langagières (« Chut » ; « On écoute » ; « C'est un temps de travail, pas un temps de jeu » ; « Attends » ; « Tu peux aller à ta place » ; « Il faut que tu parles moins fort parce qu'elle n'arrive pas à se concentrer sur ce qu'elle est en train de faire » ; « Tu te calmes »).

Certains rappels explicites des règles étaient parfois nécessaires (« Tu lèves la main » ; « Si on n'est pas d'accord, on lève sa main » ; « Chacun son tour » ; « On s'habitue à compter dans sa tête » ; « On ne regarde pas la feuille du voisin »). Certaines remarques visaient même les conditions de travail, dans une perspective ergonomique pourrait-on dire (« Tu as le soleil dans les yeux, mets toi plus vers moi, ce sera mieux » ; « Tu peux t'asseoir correctement » ; « Tiens-toi bien pour écrire »).

Nous avons relevé chez certains professeurs des écoles une attention particulière pour équilibrer la participation langagière des élèves. Des codes construits dans la durée permettaient de mettre en place des routines très économes du point de vue langagier pour les enseignants. Ces derniers distribuaient la parole sans faire de grands discours, préférant un geste, un signe de tête, un regard ou un simple prénom prononcé, et certains veillaient à équilibrer le temps de parole entre les grands parleurs et les plus timides des élèves. Ces Actes Non Langagiers (ANL), que l'on nomme parfois des « gestes praxiques » ou « instrumentaux » pour exprimer leur portée communicative, ou des « physical doing » pour Erving Goffman, sont des actes ou des actions réalisés par des moyens non verbaux. Les ANL praxiques se sémiotisent uniquement en contexte.

Certaines enseignantes disposaient leurs élèves en fonction de leur niveau ou plutôt de leurs besoins en aide individualisée. Lors des entretiens d'autoconfrontation, seules deux enseignantes ont exprimé posséder une stratégie dans la disposition de leurs élèves 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 de l'enrôlement de ces élèves en difficulté par un regard ou un geste qui les remobilise immédiatement. Il peut s'agir d'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. »). Certains élèves ont bien compris qu'être assis près de la maîtresse signifie qu'on a plus besoin d'être aidé que les autres. Un élève nous a ainsi offert un exemple typique d'énoncé pragmatique, où seule l'implicature conversationnelle (Grice) et la spécificité du contexte, notamment les règles plus ou moins implicites du contrat didactique, permettent d'accéder au sens. Lorsque l'enseignante dit à cet élève qu'il va venir se mettre à côté d'elle, il lui répond simplement : « J'ai trouvé ». Comme l'élève connaît les routines pédagogiques de son enseignante, ce simple énoncé signifie en fait qu'il n'a pas besoin d'aide, donc qu'il ne veut pas changer de place.

■ *Mobiliser l'attention*

Conformément aux fonctions bruneriennes de l'étaiyage (Bruner, 1983), les routines pour mobiliser l'attention sont fondamentales et interviennent dès les premiers instants de l'enrôlement. Nous soulignerons ici quelques caractéristiques notables des routines que nous avons circonscrites. Nous avons relevé des mises en garde très globales, souvent accompagnées de modulations de la voix et de gestes, et qui accompagnaient plutôt l'effectuation de la tâche que les premiers moments de l'enrôlement (« Fais attention comment tu écris ces mots-là » ; « Attention à ta phrase là » ; « Attention »). Nous avons également relevé des tentatives de mobilisation attentionnelle qui se focalisaient sur les perceptions auditives ou visuelles, avec des répétitions de questions, des emphases sur les informations essentielles grâce à des modulations de la voix notamment, des pointages à l'aide d'une règle, d'un feutre ou du doigt qui devenaient ainsi de véritables instruments (Rabardel, 1999). Au niveau de la relance dans l'activité, certains enseignants répétaient les propositions des élèves sous une forme interrogative afin de les mettre en doute et de les remobiliser cognitivement (« Tu ne peux pas ? » ; « Tu es sûr ? » ; « Ah bon ? » ; « Deux carrés ? C'est un déterminant ? » ; « Ah oui ? On met un s ? » ; « Avec la règle ? » ; « Un triangle isocèle, on le trace avec la règle ? »).

■ *Encourager et valoriser*

Les routines d'encouragement et de valorisation s'exprimaient de différentes façons, soit à travers la verbalisation des progrès réalisés (« C'est mieux que la dernière fois quand même, parce que t'as mis tes points de repère » ; « Ça y est t'es parti toi » ; « J'ai l'impression que ça va mieux pour toi » ; « Ça commence à venir hein ? » ; « On commence à y arriver »), soit à travers la valorisation des réussites, mêmes petites ou incomplètes (« Tu avais commencé à faire quelque chose d'intéressant là » ; « Tu places bien tes points de construction maintenant » ; « Vous êtes en réussite tous les trois » ; « Tu avais très bien fait de mettre un un dans les mille » ; « Une fois que tu les as bien placées, tu calcules bien » ; « Elle est rapide hein sur les compléments à dix » ; « Là, tu places bien ton équerre »), soit à travers des félicitations globales mais appuyées, notamment par des expressions du visage ou des signes positifs des mains (« Très bien » ou « Bien » sont largement représentés). Parfois même, certaines enseignantes personnalisaient leurs encouragements par la précision du prénom de l'élève. Ce procédé apparemment anodin d'individuation des réussites semblait avoir des conséquences très positives sur les élèves (sourire de satisfaction et engagement cognitif plus prononcé dans les activités).

Ces interventions visent à diminuer la charge négative des échecs répétés qui affectent le sentiment de compétence et l'estime de soi des élèves en difficulté scolaire. Le sentiment de compétence (Bandura, 2003) est construit par le sujet dans l'intersubjectivité. Parfois, la réussite seule ne permet pas à l'élève d'avoir une bonne image de lui-même. La médiation de l'enseignant est souvent nécessaire à la prise de conscience de la performance cognitive.

■ *Accorder un statut positif à l'erreur*

Ce postulat du sens renvoie conjointement au constructivisme et au postulat d'éducabilité. Au-delà des déclarations d'intentions, construire un statut positif à l'erreur est un véritable geste professionnel pour l'enseignant. L'erreur devient donc « un outil pour enseigner » (Astolfi, 1997). Les ressources langagières qui permettent de construire un statut positif à l'erreur présentent les erreurs comme source de progrès d'un côté, et les dédramatisent aussi souvent que possible d'un autre côté (« T'as le droit de te tromper, c'est pas grave » ; « Il y a un décalage d'un carreau, c'est pas méchant »). Certains professeurs des écoles nous ont dit lors des entretiens d'explicitation qu'ils essayaient de faire passer un message implicitement à leurs élèves : vos erreurs m'intéressent (« C'est bien, vous en avez conscience, vous savez ce qui est difficile pour vous donc c'est hyper important déjà » ; « On a le droit de se tromper, et puis après de se corriger, c'est comme ça qu'on progresse » ; « Ce qu'il faut, c'est que ça te serve à quelque chose hein » ; « Ne gomme pas tes points de construction » ; « N'effacez pas vos calculs »). Ces deux dernières interventions d'enseignants restent peut-être trop dans l'implicite mais elles signifient bien que les traces visibles de l'activité de l'élève sont importantes pour eux afin de comprendre les erreurs commises notamment. Parfois même, il s'agit de rompre avec certains aspects des contrats didactiques habituels (« C'est pas parce que je te pose la question qu'il y a forcément des choses qui ne vont pas »). Les élèves en difficulté notamment sont plus habitués à être questionnés sur leurs solutions quand elles sont fausses. Dès que l'enseignant les interroge, ils s'imaginent immédiatement qu'ils se sont trompés. Certains professeurs des écoles tentaient de changer ces habitudes en faisant aussi expliciter aux élèves leurs réussites.

■ *Contrôler le rythme de la séance ou de l'effectuation de la tâche*

Marc Durand (1996, p.100) citait Kounin (1970) et son concept de *momentum* pour souligner « le fait que le rythme des interventions des enseignants : questions, consignes, définitions ou changements de tâches et de situations, rétroactions et évaluation des élèves... constitue un élément-clé de la réussite pédagogique ». Il s'agit pour l'enseignant de maîtriser l'articulation entre les différentes phases de la séance, mais également entre les différents échanges pédagogiques, et même entre les différents éléments du discours en interaction de l'enseignant, notamment ceux qui régissent l'accompagnement pas à pas du raisonnement logique. Au cours de leurs énonciations, les enseignants utilisent très régulièrement ces éléments qui coordonnent

les liens logiques ou temporels, d'où leur nom de connecteurs logico-temporels. Un mot seul, parfois couplé à un autre, souvent amplifié par une intonation montante, crée à lui seul la dynamique logique ou temporelle de la séance, de l'épisode, de l'échange, ou de l'énonciation, selon la taille de la focale d'analyse. Certains connecteurs nous ont posé des difficultés d'interprétation pragmatique tant un même mot peut recouvrir une grande variété d'interprétations selon les contextes didactiques et pédagogiques. Les connecteurs logico-temporels utilisés dépendent beaucoup des personnalités des enseignants. Au cours de notre étude, nous avons relevé les principaux connecteurs suivants : alors (90 occurrences en moyenne par enseignant et par séance), donc (37 occurrences en moyenne), bon (19 occurrences), bon alors (10 occurrences). Leur caractérisation exigerait une approche spécifique. L'adverbe « alors » est celui qui a été le plus utilisé par les enseignants que nous avons observés. Ce mot était aussi bien utilisé pour introduire une séance, une nouvelle tâche, une étape différente dans un exercice, ou dans un raisonnement. Dans le cadre de la dimension pragmatique qui nous intéresse ici, nous pourrions parler de véritables « inférences discursives », c'est-à-dire des inférences générales plutôt que strictement causales, en ce sens qu'elles se construisent sur un arrière-plan conversationnel fortement didactique et pédagogique commun aux élèves et à l'enseignant.

Conclusion

A partir de l'analyse de vingt séances d'aide personnalisée, cet article a donc présenté la caractérisation pragmatique de l'enrôlement d'élèves en difficulté par la description des trois principales phases, complétée par l'apport de cinq déterminants fondamentaux, illustrée par des exemples d'actes de langage (Austin, 1970 ; Kerbrat-Orecchioni, 2008) produits par les professeurs des écoles *in situ*, et que nous qualifions de ressources langagières ou pragmatiques lorsqu'ils sont conceptualisés par les enseignants, que ce soit dans l'action (Schön, 1994) ou lors des entretiens *a posteriori*.

Notre étude nous a également permis de soulever des difficultés d'échelle d'analyse de l'enrôlement. Les enseignants visent d'abord l'enrôlement du groupe classe, mais ce ne sont que les décisions individuelles d'engagement dans la tâche et de mobilisation cognitive qui garantissent la réussite de ce processus, d'où notre volonté de caractériser les *relances successives plus ou moins individualisées*. Il existe également une relation de déterminisme réciproque entre l'enrôlement d'un élève dans une tâche particulière et son profil motivationnel général (Viau, 1994), c'est-à-dire que son enrôlement dépend en partie de son désir de savoir, et de sa décision d'apprendre (Delannoy, 2005) et inversement, son profil motivationnel dépend en partie des actions didactiques et pédagogiques de l'enseignant. La théorie sociale cognitive (Bandura, 1986) appréhende le comportement humain à l'aune des effets réciproques des facteurs personnels et environnementaux les uns sur les autres. La bi-directionnalité de l'influence signifie que les personnes sont à la fois produit et productrices de leur environnement (Wood & Bandura, 1989, p 362) : cela concerne aussi bien l'enseignant que les élèves dont il a la responsabilité. Il est plus difficile pour un enseignant d'enrôler dans la tâche un élève très faiblement motivé par les apprentissages scolaires, mais d'un autre côté, provoquer puis valoriser la réussite de cet élève peut contribuer à renforcer sa dynamique motivationnelle, notamment grâce à l'évolution positive de sa perception de son sentiment de compétence (Bandura, 2003).

Notre approche s'est focalisée sur les ressources langagières mobilisées *in situ* par les professeurs des écoles pour enrôler leurs élèves mais, comme nous l'avons évoqué, la réalité pragmatique de ce processus passe parfois par des routines ritualisées qui sont très économes pour l'enseignant sur les plans cognitifs et langagiers. La connaissance des profils d'apprenant des élèves et une parfaite maîtrise des situations didactiques permettent une adaptation des tâches proposées à leur zone de proche développement (Vygotski, 1934/1985) et influencent largement les actes de langage co-construits et situés des enseignants.

L'originalité de cette recherche repose en partie sur le cadre théorique de la linguistique pragmatique qui permet d'appréhender les actes de langage situés des enseignants. Le mot pragmatique pourrait être source de confusion entre les concepts pragmatiques (Samurçay & Pastré, 1995) qui déterminent la mobilisation en acte des compétences professionnelles et l'approche pragmatique de la linguistique qui fait du contexte l'élément fondamental des interprétations. Cependant, dans les situations d'enseignement observées, le langage était le principal vecteur des concepts pragmatiques des enseignants. Cette spécificité professionnelle nous permettrait d'avancer l'hypothèse d'une double dimension pragmatique. En effet, la description des actes de langage dans le cadre de la pragmatique linguistique permet d'appréhender une partie des concepts pragmatiques des enseignants qui s'expriment *in situ* majoritairement à travers le langage. Ce double registre pragmatique a orienté notre réflexion vers l'expression « ressources langagières » pour symboliser le potentiel des actes de langage des enseignants qui pourraient ainsi les considérer comme de véritables instruments (Rabardel, 1999) professionnels. La prise de conscience (Piaget, 1974) de ces ressources langagières pourrait permettre aux enseignants de les mobiliser en situation dans la perspective d'un véritable agir communicationnel (Habermas, 1987) pédagogique et didactique.

Bibliographie

- ASTOLFI J.-P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- AUSTIN J.-L. (1970), *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.
- BANDURA A. (1986), *Social foundations of thought and action*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- 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.S. (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BUCHETON D., BRONNER A., BROUSSAL D., JORRO A., LARGIER M. (2004), « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation », *Repères*, n°30, Paris, INRP, p.33-53.
- DELANNOY C. (2005), *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, Paris, CNDP, Hachette Éducation.
- DURAND M. (1996), *L'Enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FAINGOLD N. (1996), « Pratiques tutorales de maîtres-formateurs du premier degré et formation de formateurs », INRP, *Recherche et Formation*, n°22.
- FAÏTA D. & VIEIRA M. (2003), « Réflexions méthodologiques au sujet de l'autoconfrontation croisée », *Skholé*, n°1 HS, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.57-68.pdf>.
- FIJALKOW J. (1993), *Entrer dans l'écrit*, Paris, Les guides Magnard.
- GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2 - Les relations en public*, Paris, Minuit.
- HABERMAS J. (1987), *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1 - Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Paris, Fayard.
- 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.
- LEMOYNE G. & CONNE F. (éd.) (1999), *Le cognitif en didactique des mathématiques*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

- LEPLAT J. & HOC J.-M. (1983), « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *Cahiers de psychologie cognitive*, n°3(1), p.49-63.
- MASSELOT P. & ROBERT A. (2012), « Dynamiques des pratiques enseignantes et double approche didactique et ergonomique », *Observer les pratiques enseignantes*, M. Altet, M. Bru, C. Blanchard-Laville (dir.) Paris, L'Harmattan.
- MERRI M. & VANNIER M.P. (2008), « Enrôlement et Dévolution dans des classes d'adolescents en difficulté », *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n°42, p.129-143
- PASTRE P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006), « La didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n°154, p.145-198.
- PEREZ-ROUX T. & TROGER V. (2011), « Place des élèves et de leur réussite scolaire dans la construction de la professionnalité chez les futurs enseignants de lycée professionnel », *Carrefours de l'éducation*, 2011/2, p.149-166.
- PIOT T. (2008), « La construction des compétences pour enseigner », *Mc Gill Journal of education*, volume 43 n°2.
- RABARDEL P. (1999), « Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie », *Avec Vygotski*, Y. Clot (dir.), Paris, La Dispute, p.241-265
- 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*, n°23(3), p.343-388.
- SAILLOT E. (2011), *Ressources professionnelles des professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, T. Piot (dir.), Université de Caen Basse-Normandie.
- SAMURCAY R. & PASTRE P. (1995), « La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences », *Education permanente*, n°123, p.13-31.
- SCHÖN D. (1994), *Le praticien réflexif*, Montréal, Editions Logiques.
- SENSEVY G. & QUILIO S. (2002), « Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n°141, octobre-novembre-décembre, p.47-56.
- VANNIER M.P. (2009), « Pratiques enseignantes et enrôlement des élèves dans une activité d'argumentation mathématique », *EMF (Espace Mathématique Francophone)*, Dakar, 6-10 avril.
- VANNIER M.P. (2010), « L'activité du professeur : entre ajustement aux besoins d'élèves "fragilisés" et maintien d'une exigence didactique », *CiDd (Congrès International de Didactiques)*, Girona, 3-5 février.
- VERGNAUD G. (1996), « La théorie des champs conceptuels », *Didactique des mathématiques*, J. Brun, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- VERMERSCH P. (1994/2006), *L'Entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- VIAU R. (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université.
- VINATIER I. (2009), *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- VYGOTSKI L.S. (1934/1985), *Pensée et Langage*, Editions Sociales, Messidor.
- WOOD R. & BANDURA A. (1989), « Social cognitive theory of organizational management », *Academy of management Review*, n°14, p.361-384.
- ZAKHARTCHOUK J.-M. (1999), *Comprendre les énoncés et les consignes*, CRDP d'Amiens.