

# Explicititer

**GREX**  
Bulletin d'information du Groupe de Recherche sur l'EXplicitation

## **PRATIQUES PEDAGOGIQUES DES MAITRES E**

par Agnès Thabuy

n° 17 novembre 1996

SOMMAIRE

pages 1-13 : Pratiques pédagogiques des maîtres E. Agnès Thabuy.

pages 14 à 16 : "Un illettrisme de dix-huit mètres ça n'existe pas, ça n'existe pas ..." Pour une approche interactionnelle de la lecture et de l'illettrisme. J-P Ancillotti

p 16 : Les potins, l'agenda 96-97. Le programme du séminaire du vendredi 29 novembre 1996.

Pendant que certains et certaines, l'été dernier, suaient à grosses gouttes ou claquaient des dents, c'est selon, à St Eble, je mettais la touche finale à mon mémoire de DEA que j'ai soutenu en septembre  
**Former à la métacognition, Vers la construction d'un dispositif adapté de formation des maîtres E exerçant en RASED.**

C'est la première moitié de la seconde partie de ce mémoire que je soumetts, à la demande de Pierre, à la sagacité des lecteurs de ce bulletin du GREX, avant de présenter l'autre moitié au séminaire du 29 novembre.

Partant de mon expérience de conseillère pédagogique chargée d'assurer le tutorat d'enseignants en voie de spécialisation, et plus particulièrement de maîtres E exerçant en Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté (qui travaillent avec de petits groupes de 3 à 5 élèves qui rencontrent des difficultés le plus souvent dans l'apprentissage de la lecture en CP et/ou en CE1) et du constat qu'en dépit de connaissances certaines concernant la nature, le rôle et les modalités possibles d'une pédagogie du retour

réflexif, il est rare d'observer ce type d'activité dans les pratiques effectives de ces enseignants et très difficile d'intervenir en tant que formateur pour favoriser ou provoquer l'émergence d'une compétence métacognitive, j'ai construit ma recherche comme une tentative de réponse à la question suivante: " A quoi est liée, pour un maître E, la capacité à mettre en oeuvre des activités métacognitives avec ses élèves? "; l'hypothèse étant que cette compétence était probablement en synergie avec d'autres compétences, que son acquisition était inséparable du cheminement global de la personne, en lien avec le rapport qu'entretient le maître E à l'erreur, son rapport à l'autre, son rapport au monde.

J'ai donc entrepris d'explorer les pratiques effectives (et contrastées de mon point de vue) de deux maîtres E. Explorer les pratiques effectives nécessitait l'élaboration d'une méthodologie adaptée à mon objet de recherche, méthodologie que j'ai construite selon deux axes: observer les pratiques et expliciter les pratiques. C'est le premier axe qui est présenté dans ce qui suit.



## IIème PARTIE-

DECRIRE LES PRATIQUES DE DEUX  
MAÎTRES E : METHODOLOGIE

Dans un souci d'optimiser la qualité scientifique des résultats, je me propose de croiser deux modes de recueil de données, de "triangler", c'est-à-dire de "confronter des méthodes d'investigation et d'exploitation différentes et complémentaires"(1) notes en fin d'article.

Dans le cadre de ce travail de DEA, je privilégierai une approche globale qualitative, herméneutique, en essayant de comprendre la signification profonde des événements. Je vais donc tout d'abord faire appel à l'observation, et plus particulièrement à l'observation participante, avec une démarche proche de l'ethnométhodologie, puis à l'entretien d'explicitation. Le choix de l'approche par l'explicitation s'inscrit dans le champ d'une clinique des pratiques, au sens où M. CIFALI parle de la démarche clinique comme désignant un "espace où la pratique professionnelle trouve à se théoriser en partant d'une situation singulière et de l'implication de celui qui y est compris comme professionnel."(2)

## 1 - Présentation des deux maîtres E.

Compte tenu de mon objet de recherche, il était important de neutraliser un maximum de variables annexes, susceptibles d'introduire des perturbations dans les résultats, et de ce fait, d'empêcher une analyse comparative.

## La spécificité première du maître E réside dans le fait de faire verbaliser par les élèves eux-mêmes ...

Il était donc indispensable de travailler avec des enseignants suffisamment compétents dans leur domaine, c'est-à-dire avec des enseignants titulaires, ayant obtenu le CAAPSAIS option E, et, plus particulièrement, ayant été reçus largement à l'épreuve pratique de cet examen de spécialisation.

De la même manière, il était nécessaire de ne travailler que sur des pratiques performatives : les consignes, sur lesquelles, je reviendrai plus loin, ont été données dans ce sens.

J'ai donc choisi Natacha et Mathilde, parce qu'elles répondaient non seulement

aux critères que je viens d'énoncer, mais aussi parce que : - elles ont approximativement le même âge et le même nombre d'années d'ancienneté en tant qu'institutrices non spécialisées (environ 10 ans).

- elles ont toutes deux suivi la même formation spécialisée au CNEFASES de Beaumont en 93/94.

- elles exercent toutes deux leurs fonctions sur deux groupes scolaires de ville nouvelle, groupes scolaires dont la population possède à peu près les mêmes caractéristiques.

- j'ai assuré leur suivi pédagogique en 94/95 dans le but de les préparer à l'épreuve pratique du CAAPSAIS. Une bonne communication formateur/formé s'est installée d'emblée dans les deux cas et le contrat de formation a été négocié sur une relation de confiance qui ne s'est jamais démentie, d'autant plus que je n'ai jamais été associée à leur évaluation sommative.

- elles ont toutes deux manifesté un désir certain de progresser dans leur travail, non seulement pendant l'année de tutorat, mais aussi ultérieurement.

- elles ont toujours eu une conscience claire de la tâche qui leur était prescrite par l'institution, particulièrement concernant la nécessaire mise en œuvre d'activités métacognitives avec leurs élèves. Cette conscience transparaît dans les documents qu'elles ont rédigés pour leur épreuve pratique.

Mathilde justifie son choix d'élaboration et de mise en œuvre de projets centrés sur la production d'écrits car "la production d'écrits est un cadre intéressant pour développer des activités métacognitives". Elle précise un peu plus loin : "la spécificité du maître E réside dans la pratique de ces activités métacognitives : il travaille avant tout avec l'élève dans la perspective d'une meilleure utilisation de ses outils cognitifs... il est un médiateur, et donc un guide, qui veillera à faire verbaliser l'élève systématiquement, le plus précisément possible, qu'il réussisse, qu'il hésite ou qu'il échoue, et à étayer le chemin de l'enfant face à une tâche donnée, en engageant son intérêt, en lui donnant les moyens d'avoir une représentation terminale de la tâche, en prenant en charge les éléments inaccessibles à l'enfant."

De son côté, Natacha décrit ainsi la spécificité de l'aide spécialisée du maître E : "Il travaillera, avec les élèves, la méthodologie, les représentations, les stratégies mises en place par eux-mêmes..."

En ce qui concerne la méthodologie, avant l'exécution d'une tâche, le maître E fera verbaliser par l'élève, ce qu'il doit faire, dans quel but, les étapes prévisibles de la tâche, les critères de fin, les critères de réussite, la liste du matériel nécessaire, la liste des outils qu'il pourra consulter pour s'aider, etc. En cours et à la fin de la réalisation de la tâche, il incitera l'élève à vérifier à plusieurs reprises ce qu'il a fait (avec les outils ou par la verbalisation : comment sais-tu que... ?). Après exécution de la tâche, il aidera l'élève à verbaliser les

procédures qu'il a utilisées (retrouver les étapes successives de la tâche ou explication). En ce qui concerne les stratégies (point d'émergence des processus mentaux mis en œuvre par l'élève), le maître E observera et analysera les stratégies de l'élève. Il les lui fera verbaliser pour l'aider à en prendre conscience (retrouver les étapes successives de sa réflexion ou explication), et le mettra en situation de rechercher lui-même ou avec d'autres élèves des stratégies efficaces, économiques et adaptées à la tâche proposée.

La spécificité première du maître E réside dans le fait de faire verbaliser a priori et surtout a posteriori, par les élèves eux-mêmes, leurs procédures et processus (moyens au service de...)"

Si Natacha et Mathilde ont, dès le début de leur prise de fonction en tant qu'enseignante spécialisée, montré qu'elles avaient une juste représentation de la tâche qui leur était prescrite, en revanche le passage à la pratique a montré des différences non négligeables. Mathilde, après les conseils prodigués lors de mes deux premières visites, a très vite su trouver les modalités adaptées permettant à ses élèves de travailler sur leurs propres processus de pensée. Pour Natacha, il en a été tout autrement : Dans un premier temps, elle disait ne pas savoir comment faire pratiquement pour ensuite reconnaître ne pas pouvoir le faire dans le feu de l'action, ne plus y penser, "être prise" par des "priorités plus prioritaires". Les nombreuses discussions que nous avons eues, les reconstructions de séquence a posteriori n'ont rien changé à cet état de fait. Natacha, à l'origine, avec bien d'autres de ses collègues en voie de spécialisation, du questionnement initialisant ce travail de DEA, m'a semblé représenter parfaitement les difficultés que je rencontrais dans ce domaine dans ma fonction de tuteur pédagogique. A noter toutefois que la compétence métacognitive n'étant qu'une parmi beaucoup d'autres compétences à acquérir pour l'obtention du diplôme, la réussite de Natacha à cette épreuve était totalement justifiée, compte tenu de la qualité générale de son travail et plus particulièrement de l'élaboration d'espaces de négociations avec les divers partenaires du maître E et de différents niveaux de projets parfaitement articulés (projet de RASED, projet d'école, projets de groupes, projets pédagogiques individualisés).

Pour terminer cette présentation, j'ajouterais que Natacha comme Mathilde ont été totalement partie prenante dans le contrat de travail élaboré autour de cette recherche, que je leur ai présentée comme suit : "intéressée au premier chef par l'aide spécialisée du maître E, je souhaite décrire pour la comprendre sa pratique pédagogique, éclairer ce qui la constitue, ce que met en œuvre le maître E pour agir comme il agit, dans le but de dégager les modalités d'un dispositif de formation plus adapté". Si, de leur côté, elles m'ouvraient la porte de leur classe et

acceptaient d'être interviewées, pour ma part, je m'engageais à leur donner les moyens de progresser en leur fournissant des outils de décentration et d'analyse de leur pratique.

## 2 - OBSERVER LES PRATIQUES

### 2.1 - Apports de l'ethnométhodologie

A. COULON, dans son ouvrage "Ethnométhodologie et éducation", emprunte à H. GARFINKEL, fondateur du courant et inventeur du terme, la définition de l'ethnométhodologie : "C'est l'analyse des façons de faire ordinaires que les acteurs sociaux ordinaires mobilisent afin de réaliser leurs actions de faire ordinaires". Il faut donc entendre ethnométhodologie comme ethnométhodologie, c'est-à-dire comme l'étude des ethnométhodes utilisées par les acteurs sociaux au quotidien. La question fondamentale à laquelle ce courant entend répondre est de "savoir comment les acteurs produisent leur monde, quelles règles les engendrent et gouvernent le jugement" et, pour se faire, il établit une similitude entre les procédures mises en place par les acteurs sociaux pour produire de l'objectivation et celles mises en place par les sociologues : il s'agit du produit d'un mode de connaissance pratique.

L'origine théorique de l'ethnométhodologie, qui se trouve dans la phénoménologie de HUSSERL et surtout de SCHÜTZ, en définit les grandes orientations : - L'acteur social n'est pas un idiot culturel, le sens de ses actions n'est pas accessible qu'au sociologue professionnel.

- Les faits sociaux sont des accomplissements pratiques et non des choses ; la pratique n'est jamais pure application ou simple imitation de modèles préétablis ; l'acteur social met en œuvre une méthodologie profane qui donne sens à ces activités.

- L'acteur social utilise "des procédures interprétatives pour reconnaître la pertinence des règles de surface et les convertir en comportement pratique imposé". Ces règles de surface, sortes de structures ouvertes comportant un horizon de significations possibles, possèdent plusieurs propriétés : la réciprocité des perspectives (interchangeabilité des points de vue) ; l'hypothèse de la clause "et cetera" (acceptation tacite de l'existence de significations et de compréhensions communes) ; l'utilisation de formes de normalité (évitement des dissonances) ; le caractère prospectif et rétrospectif des événements (principe de complétude et de connexion

permettant de maintenir un sens de la structure sociale) ; la réflexivité du langage ; l'indexicalité du vocabulaire (les vocabulaires sont des traits constitutifs de l'expérience même qu'ils veulent décrire). La socialisation de l'homme passe nécessairement par l'acquisition de ces procédures interprétatives, les membres programment leurs actions réciproques au fur et à mesure que la scène se déroule.

GARFINKEL, en opposition à PARSONS, fait une place centrale à la rationalité de l'acteur et rejette l'acceptation aveugle par celui-ci des caractères de l'ordre social. Il stipule que les acteurs mettent en œuvre des procédures pour analyser les circonstances de leur action que les normes ne sauraient en aucune façon déterminer. La réflexivité dont ils sont capables est une condition du maintien et de la compréhension de l'ordre social. Une théorie de l'action doit obligatoirement tenir compte du monde de sens commun dans lequel l'acteur ordinaire choisit sa ligne de conduite. Elle aura à analyser, à travers ses actions, la construction et la reconnaissance des circonstances et des événements qui les ont permises. Le langage est une ressource pour fabriquer un monde "raisonnable" dans lequel l'acteur peut vivre. L'analyse des activités pratiques, concrètes, des membres révèlent les règles et les procédures qu'ils suivent. Le monde est descriptible, intelligible, analysable : c'est "l'accountability". Si l'ethnométhodologie rejette le paradigme normatif parce que l'interaction sociale y est considérée comme gouvernée par un système de règles et les faits empiriques logiquement expliqués par référence à un ensemble théorique, elle se place en revanche du côté du paradigme interprétatif, pour lequel le contexte n'est pas un simple cadre passif de l'action : l'interaction est un processus d'interprétation dont la mise en œuvre par les acteurs leur permet de communiquer et de poursuivre leurs échanges, en interprétant leur langage propre et leurs actes, l'action et le contexte de l'action pouvant subir des réinterprétations ultérieures.

L'ethnométhodologie propose un objet de recherche, un modèle qui tente de rendre compte de la manière dont l'humain produit son monde et donc de la manière dont l'humain construit sa pratique et l'exerce. Mais elle propose aussi une méthodologie pour y accéder, pour approcher et comprendre le réel.

L'ethnométhodologie emprunte ses outils méthodologiques à l'ethnographie et à différentes formes de "fieldwork" :

- la description ethnographique : l'observation des acteurs se fait en situation (observation directe, observation participante, entretien, étude de dossiers administratifs et scolaires, enregistrement vidéo, projection de l'enregistrement aux acteurs, enregistrement des commentaires). Le chercheur reconnaît le caractère indexical, donc contextuel, de tout fait social et il abandonne ses "hypothèses-avant-d'aller-sur-le-terrain". En faisant le choix délibéré d'un certain localisme, il décrit d'abord ce que les membres font.

- la filature ethnographique : le chercheur se met "à la place de", il acquiert un langage commun et capte le point de vue des acteurs ; il situe leurs descriptions dans leur contexte et, parce que l'acteur est membre (c'est-à-dire parce qu'il possède la maîtrise du langage naturel et la compétence sociale de la collectivité dans laquelle il vit), il les considère comme des instructions de recherche. Il adopte une double position, extérieure pour écouter et participante pour percevoir les significations des routines qui émergent des conversations naturelles.

### 2.2 - L'observation participante, méthode d'observation directe

Comme le rappellent J.P. POURTOIS et H. DESMET (4), la méthode de l'observation directe s'est d'abord développée, sans beaucoup de réflexion méthodologique de la part des chercheurs, au sein des sciences anthropologiques, dans le but de saisir la culture de communautés inconnues. Dans cette méthode utilisée par l'Ecole de Chicago, l'observateur devient acteur : "Cette méthode est dérivée des procédés mis au point par les ethnologues et transposées par les sociologues. On le sait, lorsqu'un ethnologue veut étudier une population primitive, il va s'installer au sein de la communauté choisie pour une longue durée de plusieurs mois, parfois plusieurs années".(5)

S'il veut appréhender le réel d'une façon relativement globale afin de dégager les significations profondes des situations analysées, le chercheur doit s'immerger dans le milieu, ce qui implique qu'il maîtrise le langage naturel. En rupture avec l'approche objective, qui voit l'acteur et son action depuis la perspective d'un observateur détaché et extérieur, l'observation participante opte pour une description d'une culture du point de vue de ses participants.

Comme le rappelle A. COULON quand il présente l'approche des chercheurs interactionnistes en éducation (courant auquel s'apparente l'ethnométhodologie), il existe trois types d'observation participante, caractérisés chacun par la position du chercheur, par le rôle qu'il joue dans la communauté qu'il observe : - un rôle "périphérique", où le chercheur s'interdit de participer, bien qu'il soit en contact étroit et prolongé avec les membres du groupe. - un rôle "actif", où le chercheur abandonne la position marginale précédente et participe activement aux activités du

Bonjour, vous êtes en train de lire cet article ... peut être allez-vous lire le suivant ? Mais peut être n'êtes-vous pas le destinataire de cette revue ? Souhaitez-vous la lire régulièrement ?  
 Si oui, rien de plus simple : devenez membre correspondant de l'association pour une cotisation de 180 ff par an et vous recevrez cinq numéros par an.  
 Souhaitez-vous participer aux activités de l'association ? Venir aux séminaires, aux stages ? Recevoir les documents, les protocoles, les traductions ? Devenez membre actif, pour une cotisation de 330 ff

groupe, dans lequel il prend des responsabilités en tant que collègue des membres. - un rôle de membre complètement "immérgé" dans le groupe, où le chercheur a le même statut que les autres membres, partage les mêmes buts, les mêmes sentiments et fait l'expérience par lui-même des émotions et des conduites des participants.

Cette typologie est reprise dans une moindre mesure par J.P. POURTOIS et H. DESMET qui distinguent une approche relativement distanciée, plus objective par rapport à l'objet de recherche et une approche qui privilégie l'intersubjectivité, la "prise en considération des significations que les acteurs (y compris les chercheurs) engagés attribuent à leurs actes" (7). A leur sens, seule la seconde approche peut être qualifiée d'observation participante. Dans ce cas, le chercheur, en confrontant plusieurs sources de données, en prenant en compte l'interdépendance entre observateur et observé, en l'analysant et en l'exploitant, effectue une analyse intensive plutôt qu'extensive de situations particulières prises dans leur complexité.

Cette confrontation de plusieurs sources de données, journal de bord où sont mentionnés les réflexions personnelles du chercheur et son vécu, enregistrements en continu ou non, comptes rendus divers..., est indispensable pour assurer la scientificité de la méthode. Grâce à la proximité des sources, la crédibilité est garantie, surtout si le renvoi aux acteurs pour corroboration est assuré.

Il importe toutefois que le chercheur veuille à minimiser les biais inhérents à la technique en les ayant en permanence à l'esprit.

### 2.3 - Ma position d'observateur

Si, par mon expérience, ancienne il est vrai, de maître E et par mon expérience de formateur de maîtres E, je peux être considérée comme "membre", possédant le langage naturel des enseignants spécialisés, ma position d'observateur reste toutefois, en raison de cette expérience même, assez difficile à définir : "entre deux", à la fois périphérique et à la fois active. Il importe donc de repérer les éléments facilitateurs et les obstacles inhérents à mon rôle de formateur pour circonscrire ces derniers dans mon dispositif d'observation et de recherche.

J'ai signalé précédemment la relation de confiance qui s'est installée entre chacune des deux enseignantes et moi-même à l'initial du double tutorat pédagogique. ZIMMERMAN, cité par A. COULON (8), pose cette relation de confiance comme une base indispensable à l'observation participante.

De la même manière, la filature de l'ethnométhodologie doit s'exercer dans les activités routinières : les descriptions sont à situer dans leur contexte d'événements répétitifs, ordinaires. La connaissance dans le long terme que j'ai acquise des manières de faire de Natacha et de

Mathilde garantit le fait que rien de spécifique n'est construit pour l'observation dans le cadre de la recherche, pas plus en tout cas que lors d'une quelconque visite dans le cadre du tutorat.

En revanche, mon rôle de formateur empêche que je sois considérée comme collègue. Bien plus, en raison de l'histoire de notre collaboration, je reste pour les deux enseignantes, "celle qui est supposée savoir". Ce premier obstacle est toutefois à relativiser : le fait que je n'ai jamais été associée à l'évaluation de Natacha ou de Mathilde, ainsi que le fait qu'elles soient toutes deux libérées des contraintes de l'examen pratique de spécialisation (ce qui les installe dans un statut d'enseignante spécialisée compétente), réduit l'écart entre la position haute de formateur/évaluateur et la position basse de formé/évalué.

Cette collaboration antérieure a également pour conséquences de rendre difficile une observation avec un regard d'ethnologue qui abandonne "ses hypothèses-avant-d'aller-sur-le-terrain" : j'ai déjà un point de vue, des impressions d'ensemble concernant Natacha et Mathilde, des intuitions. Ma subjectivité est engagée par le fait que je connais leur manière d'être et de faire : c'est d'ailleurs cette connaissance qui a guidé mon choix. De plus, les conseils que j'ai prodigués tout au long du tutorat préparatoire à leur épreuve participent sans aucun doute à la manière dont elles construisent leurs séquences pédagogiques. La tentation est grande d'observer, pour les évaluer, les effets de mon action de formation.

Il existe enfin un risque supplémentaire, celui de ne pas pouvoir aller au-delà d'une certaine évidence, de ne pas pouvoir annihiler les obstacles provoqués par l'emploi d'une certaine "langue de bois", ni de rendre explicite l'implicite, le risque aussi d'être victime de mes propres savoirs d'expérience n'ayant pas fait l'objet d'un réflexissement, d'une mise en mots.

Dans le but de neutraliser ces obstacles, je fais le choix d'un dispositif qui répond, pour partie, aux grands principes de l'ethnographie constitutive, tels que les expose A. COULON (8) : - les données sont disponibles, consultables : c'est pour répondre à cette nécessité que je fais le choix de travailler sur des enregistrements de séquences, dont la transcription intégrale est ensuite analysée à travers une grille d'observation.

- le traitement des données est exhaustif, pour lutter contre la tendance à n'exploiter que les éléments favorables aux hypothèses du chercheur : c'est pour aller dans ce sens que je conjugue enregistrements de séquences et tenue d'un "journal de bord" où sont consignées des observations de nature différente.

- il existe une convergence entre le chercheur et les participants : cela entraîne une confrontation de point de vue avec celui des enseignantes, une prise en compte des buts et des structures qui

orientent leur action, une confirmation auprès de Natacha et de Mathilde de la justesse de mes cadres d'analyse. Cette validation intersubjective, indispensable, ne signifie aucunement, comme le rappelle ZIMMERMAN, qu'il y ait un quelconque transfert de "l'autorité analytique vers les sujets de la recherche" (1), elle signifie en revanche que les descriptions et les explications des acteurs, des "membres", sont reconnues comme valides, appropriées.

- l'analyse interactionnelle est privilégiée : je réponds à ce principe dans une certaine mesure, puisque le discours de l'adulte pendant les séquences est analysé dans le cadre de l'interaction avec l'élève, et que l'effet de ce discours sur l'élève est pris en compte.

Je vais maintenant développer les points que je viens d'aborder rapidement en présentant successivement les deux instruments utilisés dans le cadre de ce que j'ai nommé "observer les pratiques", le journal de bord et l'analyse de transcriptions de séquences ; cette dernière étant le point fort de cette observation sera présentée plus longuement.

## 2.4 - Le journal de bord

### 2.4.1- Enregistrement des observations

En accord avec Natacha et Mathilde, et compte tenu du temps dont je disposais, j'ai effectué trois visites d'une demi-journée dans chacune des classes (auxquelles s'ajoute, pour chaque enseignante, un temps hors scolaire d'entretien d'explicitation). Durant chaque demi-journée, j'ai assisté à deux séquences pédagogiques avec des petits groupes d'élèves ; j'ai longuement discuté avec l'enseignante des séquences qui s'étaient déroulées, mais aussi de son vécu dans l'école, de ses relations avec les autres enseignants, de ses difficultés et de ses satisfactions, sans pour autant réussir à me départir totalement de mon rôle de conseillère pédagogique en réponse à une demande toujours présente. Je suis aussi, à chaque fois, allée "boire le café" en salle des maîtres pendant la récréation, ce qui m'a permis de repérer l'ambiance générale de l'école, mais aussi la nature des relations entre l'enseignante spécialisée et les autres enseignants.

Tout au long de ces trois visites, je me suis efforcée de consigner dans un cahier, sous forme de compte rendu descriptif, l'ensemble de ce que je pouvais observer, soit pendant le déroulement de la matinée, soit juste après. Ces comptes rendus d'observations, de nature différente, peuvent se résumer comme suit : - des observations concrètes destinées à informer sur le site, description des lieux, de l'organisation de l'espace et du temps, de la nature et de la disposition du matériel pédagogique ou non, des affichages ; mais aussi des observations destinées à informer sur la perception des enseignantes de la situation, leur ressenti, leurs attentes et

leurs besoins, concernant le contexte global de leur vécu dans l'école, face aux autres enseignants, et concernant le travail mené avec les différents groupes d'élèves.

- des observations concernant l'attitude générale de l'adulte par rapport aux élèves, et plus particulièrement sa posture : proche/lointaine, debout/assise, statique/en déplacement, centrée sur l'individu/centrée sur le groupe, dynamique ou non, attentive ou non...

- des observations pointues concernant les aspects non verbaux du comportement de l'adulte pendant chaque séquence, observations venant compléter les enregistrements audio qui ne rendent pas compte, hormis l'intonation de la voix et le rythme de la parole, des interactions non verbales : gestes, expressions, position.

- mes impressions générales pendant et à l'issue de chaque séquence, mes perceptions, mes ressentis ; je me suis efforcée de mettre en mots ce qui me frappait dans ce que faisait l'adulte, comment je le ressentais et comment je ressentais sa manière d'être dans la classe, de "l'habiter", sa manière d'être face au groupe et face à chaque élève.

#### 2.4.2 - Traitement des observations

A partir de ces descriptions, je vais tenter de mener une analyse comparative entre les données recueillies par l'observation de Natacha et celles recueillies par l'observation de Mathilde. Je vais en repérer les régularités, les disparités. Ces éléments, qui constituent une partie, d'ailleurs faible, de l'ensemble des données recueillies, seront interprétés en lien avec les éléments d'analyse issues du traitement des transcriptions de séquences et de ceux issus des entretiens d'explicitation.

#### 2.5 - L'analyse des transcriptions de séquences

##### 2.5.1 - Les conditions d'enregistrement et d'exploitation

Dans chaque classe, j'ai enregistré, avec un magnétophone, les six séquences auxquelles j'ai assisté. Disposant d'un micro multidirectionnel, il m'a suffi d'installer mon matériel sur une table relativement centrale pour recueillir l'ensemble des interactions verbales adulte/enfants, d'autant plus que, chaque groupe d'élèves étant peu nombreux, le risque de perturbation par le brouhaha ambiant si fréquent dans une classe ordinaire était pratiquement nul. L'expérience m'a montré toutefois que si la voix de l'adulte portait bien, celle des enfants n'était pas toujours audible, ce qui n'a pour autant, que peu perturbé la compréhension de l'interaction à la réécoute.

Dans l'optique, que j'ai signalée précédemment, de ne travailler que sur des situations performantes, j'ai proposé à Natacha et à Mathilde de choisir celle des six séquences "qui leur convenait le

mieux", qui correspondait, au plus près, à ce qu'elles considéraient comme un déroulement de séquence satisfaisant, représentatif de leur pratique de maître E. A ce niveau, leur choix primait sur le mien, leurs conceptions sur les miennes ; compte tenu de mon objectif, priorité était donnée à leur point de vue d'acteur.

Elles ont justifié leur choix de manière très différente : si Natacha n'a pas formulé d'autre critère que "je me suis sentie bien dans cette séance", Mathilde a évoqué le fait qu'elle avait eu le temps de "s'occuper à fond de chaque élève".

J'ai transcrit intégralement chaque séquence, transcription que je leur ai soumise avec la consigne suivante : "je te demande de réfléchir à chacune de tes relances et de préciser ce que tu cherches à faire quand tu intervies de cette manière. Quel rôle, quelle fonction joue-t-elle ? Quel but poursuis-tu ? Comment comprends-tu ce qui se passe ?". Je leur ai demandé par ailleurs de préciser tous les éléments du contexte de la situation qui me permettraient, à moi extérieure, de comprendre la nature de l'interaction sans risque de contresens.

Elles ont donc annoté soigneusement les transcriptions, annotations qui ont guidé l'analyse fonctionnelle que j'ai opérée ensuite, analyse dont j'ai toutefois gardé, comme je l'ai signalé, l'autorité, sous une forme que je préciserai plus loin.

##### 2.5.2 - Construction d'une grille d'analyse des fonctions du discours du maître E

#### CADRE THEORIQUE DE LA GRILLE

La grille construite pour analyser le discours de l'adulte en situation s'appuie sur deux champs théoriques qu'il m'appartient de clarifier.

Le premier de ces champs concerne le domaine théorique de l'apprentissage / enseignement qui est privilégié. Il s'appuie dans une faible mesure sur le constructivisme de J. PIAGET, mais surtout sur le socio-constructivisme de L.S. VYGOTSKI et de J. BRUNER, pour qui l'apprentissage médiatisé précède le développement et même le provoque. Comme le souligne M.L. MARTINEZ dans une synthèse des apports de la psychologie sociale ou socio-cognitive parue dans la revue PRATIQUES en 1989, le constructivisme de J. PIAGET a eu le mérite de disqualifier le modèle transmissif en vigueur dans l'enseignement traditionnel et d'encourager un modèle incitatif où l'apprenant élabore ses représentations et ses conduites par son action sur le monde. Mais, parce que l'enfant ne peut refaire tout seul le chemin de la psychogenèse, il convient de remplacer le modèle incitatif par le modèle appropriatif d'enseignement / apprentissage, objet d'étude du paradigme socio-constructiviste. Aidé par l'enseignant qui organise la progressivité des difficultés et aménage des ressources, l'apprenant développe des structures de

conduites et des représentations d'objets, en apprenant à se poser des problèmes et à chercher activement les moyens de les résoudre parmi diverses éventualités. Le mode d'appropriation des connaissances, qui fait la part belle à la médiation par l'interaction structurante et structurée avec l'adulte et les pairs, par le langage et par un aménagement de la rencontre avec les "concepts scientifiques" articulés en systèmes, est pensé par schèmes et zones successifs, et détermine une zone optimale. Cette zone de développement potentiel (ou zone proximale de développement), conceptualisée par L.S. VYGOTSKI, désigne la zone située entre le niveau de résolution de problème avec l'aide de l'adulte et le niveau de résolution sans cette collaboration : l'aptitude à apprendre se situe entre ces deux seuils, "ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration avec quelqu'un, il sera demain en état de la réaliser tout seul".<sup>2</sup> Le second de ces champs concerne le domaine des interactions pédagogiques en classe, qui recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe.

M. ALTET, dans la note de synthèse<sup>3</sup> consacrée aux travaux issus des courants expérimentaux et psycho-pédagogiques qui visent à mettre en évidence les variables intervenant dans les interactions pédagogiques en s'appuyant sur des observations systématiques des interactions maître-élèves, signale deux grands courants ayant produit des grilles et des systèmes d'observation différents : celui de l'analyse interactionnelle auquel appartient FLANDERS, concepteur d'une grille souvent utilisée, le système FIAC (1966) qui dégage l'influence directe ou indirecte des interactions pédagogiques du maître sur les élèves ; et celui de l'analyse fonctionnelle, moins comportementale et atomisée, qui regroupe les comportements par unité signifiante ou fonction.

Reprenant les travaux nord-américains de M. HUGHES (1959-1962), à qui ils reprochent pourtant de proposer un modèle du bon enseignant à partir du jugement des directeurs et des inspecteurs, G. DE LANDSHEERE et E. BAYER (1969) ouvrent la voie en Europe de l'analyse fonctionnelle de interactions pédagogiques. Les actes pédagogiques sont regroupés en neuf fonctions remplies par l'enseignant, ce qui permet de dégager un profil dominant des conduites d'enseignement.

A leur suite, M. POSTIC (1977) interprète les comportements de l'enseignant regroupés en trois fonctions principales, information, encadrement et éveil, en prenant en compte l'acte et l'intention pédagogiques de l'instituteur.

Puis M. ALTET (1985,1991) établit des relations entre les fonctions d'information, d'organisation, d'évaluation, de stimulation, de régulation et de gestion avec ce qu'elles produisent au niveau des systèmes d'apprentissage déclenchés chez les

élèves.

Dans les trois ouvrages de synthèse qui présentent le courant de recherche fonctionnelle<sup>1</sup>, les auteurs s'accordent sur le fait qu'il s'agit, pour ce courant, de rechercher et d'essayer de comprendre ce qui se passe réellement dans la classe au sein des interactions pédagogiques observables mais aussi implicites, avant d'envisager "ce qui pourrait être pour que l'enseignement soit efficace"<sup>(2)</sup>.

C'est sur ce courant de l'analyse fonctionnelle que je me suis appuyée pour construire la grille que j'ai utilisée, et plus particulièrement sur les grilles d'observation élaborées par M. HUGHES, G. DE LANDSHEERE et E. BAYER, à qui j'ai emprunté certaines définitions, fonctions ou items. Mais c'est à M. POSTIC que j'emprunte la définition de l'objet d'étude et des modalités de l'analyse fonctionnelle : "l'étude des interactions sous leur aspect fonctionnel fait une approche du contenu du message verbal, par l'examen des inductions qu'il renferme ou des réponses qu'il constitue".<sup>(3)</sup>

#### METHODE DE CONSTRUCTION DE LA GRILLE

Pour élaborer la grille que j'ai utilisée et la rendre opérationnelle, j'ai procédé en plusieurs étapes, que je peux résumer comme suit :

J'ai d'abord relevé les différentes fonctions proposées par M. HUGHES, G. DE LANDSHEERE et E. BAYER et je les ai mises à l'épreuve dans différentes classes de regroupement d'adaptation, à l'exclusion de celles de Natacha et Mathilde. Il m'est apparu rapidement indispensable de définir d'autres fonctions qui correspondaient mieux à ce que je voyais et à ce que je cherchais et à en supprimer certaines. En effet, les problèmes inhérents à la gestion d'un grand groupe, comme c'est le cas en classe ordinaire, étaient absents ; en revanche, la relation d'aide individualisée, qui m'intéressait au premier chef et qui est l'apanage du maître E, ne pouvait être traduite par les grandes fonctions couramment utilisées.

Comme je l'ai précisé précédemment dans la présentation du cadre théorique sur lequel je m'appuie, il me fallait formaliser ce qui relevait de l'étayage, mais aussi ce qui relevait de la métacognition, tant sur le plan retour réflexif que sur le plan auto-contrôle, ce dont aucune des fonctions utilisées par HUGHES ou DE LANDSHEERE et BAYER ne pouvait rendre compte.

J'ai donc opéré par allers et retours, identifiant grossièrement en situation les relances de l'adulte pour ensuite les nommer plus précisément et les classer hors situation. J'ai ainsi construit une première grille qui tenait compte de mes observations auprès d'une population de maîtres E diversifiée, hormis Natacha et Mathilde.

Puis j'ai mis ma grille à l'épreuve dans un stage de formation continue intitulé "mission E en établissement spécialisé", stage auquel participaient des enseignants spé-

cialisés exerçant en établissement médico-éducatif, sanitaire ou social, enseignants chargés d'une mission s'apparentant à celle des maîtres E exerçant en RASED. Lors de cette session, les stagiaires ont eu à analyser des transcriptions de séquences dans lesquelles ils avaient été en situation d'aide à adulte en difficulté dans la résolution d'un problème de mathématique.

J'ai tenu compte des remarques, propositions de modification ou d'affinement de la grille qui ont été faites à partir de cette situation par les stagiaires.

J'ai donc élaboré une seconde version de ma grille que j'ai cette fois utilisée pour analyser les transcriptions des séquences de Natacha et Mathilde. J'ai été amenée à modifier certains items, à en ajouter d'autres, à préciser certains aspects, en particulier les lignes de partage entre les différentes fonctions : quand un énoncé ne correspondait à aucun item, ou quand il pouvait correspondre à plusieurs. Toutefois, les huit grandes fonctions que j'avais définies se sont révélées opératoires, couvrant l'ensemble des énoncés.

En m'appuyant sur la typologie de l'observation dégagée par M. POSTIC et J.M. DE KETELE, je peux ainsi définir les modalités de mon observation :

- notation différée : un temps relativement long s'est écoulé entre l'observation directe et la notation.

- observation médiatisée, ou médiante, par l'enregistrement : cette médiatisation, qui réduit les risques provoqués par la notation différée, est avantageuse parce qu'elle "réduit l'exigence d'attention de l'observateur..., permet le stockage de l'information brute et donc le codage ultérieur, le retour en arrière, le contrôle du codage, des traitements nouveaux de l'observation, un codage multiple".<sup>(1)</sup>

- traitement à la fois prédéterminé (c'est-à-dire fixé pas à pas pendant le processus de recueil) et post déterminé (c'est-à-dire déterminé après le recueil).

- traitement s'appuyant sur des unités d'observation plus molaires que moléculaires : les unités d'observations "seront d'autant plus molaires qu'elles forment une unité de signification et qu'elles sont situées dans l'espace et le temps".<sup>(2)</sup>

- degré d'inférence relativement élevé : le "processus d'inférence se fonde sur les effets du comportement, les relations entre les antécédents et les conséquents ... et sur la propre expérience personnelle de l'observateur".<sup>(3)</sup> Il ne s'agit pas pour moi d'énoncer ce que je vois et ce que j'entends sans me soucier de la signification que les faits revêtent, mais de catégoriser des comportements selon la fonction que je leur attribue.

#### PRESENTATION DE LA GRILLE

Je vais maintenant présenter successivement chacune des huit fonctions que j'ai identifiées. Je vais clarifier à chaque fois qu'il existe, le cadre théorique dans lequel s'inscrit la fonction. Puis je vais la décrire

en précisant à quel but répond la relance de l'adulte et comment ce but se traduit globalement dans son comportement. Je signalerai aussi, pour chacune des fonctions, l'ensemble des items qui traduisent très précisément la forme et le fond de chaque énoncé. Chaque item sera précédé du code que j'ai utilisé en marge de chaque transcription qui figure en annexe.

#### GRILLE D'OBSERVATION DES FONCTIONS DU DISCOURS DE L'ADULTE

##### A. FONCTION D'ORGANISATION

Les interventions de l'adulte concernent la gestion matérielle du groupe.

Aa Règle la participation des élèves

Ab Organise les mouvements des élèves dans la classe

Ac Organise la distribution du matériel

Ad Organise le déroulement de la tâche sur un plan matériel.

##### B. FONCTION DE REPERAGE PAR RAPPORT AU CADRE DE LA PRISE EN CHARGE

Les interventions de l'adulte ont pour but d'installer ou de raviver le cadre espace-temps, repéré, repérable et suffisamment contraignant pour permettre l'apprentissage, cadre spécifique à la prise en charge par le maître E, cadre qui introduit une triangulation dans la relation adulte-élève. Elles visent aussi à le responsabiliser et à donner du sens à la prise en charge et aux apprentissages spécifiques qui y sont menés. Ce cadre est la résultante de l'imbrication de deux mouvements contradictoires mais indispensables, de l'articulation par laquelle le sujet se "met en jeu" et d'une pédagogie de la distanciation par laquelle il peut manifester cette "retenue" sans laquelle rien de ce qui est humain ne peut surgir<sup>10</sup>. Cette aide au repérage du cadre vise une autonomisation/responsabilisation de l'élève, au plan général de l'attitude.

B1 Repérage du sens de la prise en charge

B1a Verbalise à quoi sert le travail qui est mené dans le petit groupe, les objectifs de la prise en charge.

B1b Invite l'élève à formuler (ou à discuter) ce qu'il comprend des objectifs de la prise en charge, à quoi sert le travail ponctuel mené dans le petit groupe par rapport à ses difficultés globales.

B2 Repérage par rapport aux différentes étapes du projet défini pour le groupe ou pour l'élève

B2a Situe ce qu'a fait l'élève ou le groupe la fois précédente, là où il en est arrivé.

B2b Précise (ou amène à retrouver) ce qui est à faire dans la séance présente.

B2c Amène l'élève ou le groupe à anticiper sur le contenu de la séance suivante, en fonction de ce qui a été réalisé dans la séance présente.

B3 Repérage par rapport à la méthodologie clairement établie pour l'ensemble des séquences

**B3a** Renvoie l'élève à la nécessité de s'essayer à réaliser seul la tâche dans un premier temps, à accepter de se tromper, de ne pas savoir.

**B3b** Renvoie l'élève à la nécessité de réfléchir avant de faire.

**B3c** Renvoie l'élève à la nécessité d'aller chercher de l'aide quand il en a besoin, en utilisant les outils-ressources à disposition dans la classe (affichages, dictionnaires...), auprès d'un élève tuteur ou auprès de l'adulte.

**B3d** Indique ou rappelle les éléments constitutifs du rôle de tuteur (que le tuteur soit l'adulte ou un autre enfant).

**B3e** Renvoie l'élève à la nécessité de dépasser un obstacle en utilisant d'autres sources d'informations, en changeant de stratégie.

**B3f** Invite l'élève à utiliser une méthode préalablement définie.

**B3g** Invite l'élève à reconnaître qu'il rencontre une difficulté.

**B3h** Invite l'élève à anticiper sur le matériel dont il aura besoin.

**B3i** Cherche à responsabiliser l'élève sur un plan matériel.

**B4** Repéragé par rapport à la loi, aux règles de vie définies dans le groupe

**B4a** Résout une situation de conflit en faisant référence explicitement aux règles établies.

**B4b** Rappelle explicitement à un élève ou au groupe la loi, les règles de vie établies sur le plan de la discipline et de la mise au travail.

**B4c** Permet à l'élève d'évaluer la qualité de son travail, de son attitude en faisant référence à des critères ou à un contrat établis au préalable.

**B5** Repéragé des temps, des lieux et des rituels spécifiques à la prise en charge

**B5a** Amène l'élève ou le groupe, par la verbalisation ou l'utilisation d'outils comme le calendrier, à repérer les jours ou les heures de la prise en charge.

**B5b** Amène l'élève ou le groupe à comprendre l'organisation matérielle et la structuration spatiale du lieu de la prise en charge.

**B5c** Amène l'élève ou le groupe à se situer dans l'espace-temps de la séance.

**B5d** Précise (ou amène à retrouver) les rituels établis pour l'ensemble des séances, incite l'élève ou le groupe à les suivre (mettre la date, gérer les présences/absences, remplir le calendrier...).

#### C. FONCTION D'IMPOSITION

Il y aura imposition (M. HUGHES, 1959 ; G. de LANDSHEERE, E. BAYER, 1969) à chaque fois que la situation ne l'exige pas, à chaque fois que l'adulte construit à la place de l'enfant, à chaque fois que son intervention aura pour but conscient ou non conscient de supprimer le problème posé à l'élève quand il y en a un, de le différer ou d'éviter de le poser (en remplissant le temps par ses paroles, explications, commentaires, ou autres moyens de dérivation), quel que soit l'effet réellement obtenu, tant sur le plan cognitif que sur le plan de l'attitude, à chaque fois aussi que l'adulte

signifie à l'élève qu'il est seul à posséder le savoir qui reste caché aux yeux de celui-ci. L'enseignant se comporte comme le "formateur-entraîneur" décrit par D. SCHON (11), celui qui est incapable de mettre en place la fonction "coaching" et qui utilise les deux options qui sont à sa disposition, "montrer" (qui signifie démontrer la performance que l'apprenant est censé accomplir) et "dire" (qui revient à offrir une description de la performance souhaitée) sans chercher à adhérer au mode de compréhension ou d'apprentissage de l'apprenant. L'intervention de l'adulte se situe dans une "pédagogie de la réponse" (12), où il s'agit davantage de faire entrer l'élève dans un moule, dans un faire pour faire qui n'est pas subordonné à un apprentissage.

#### C1 Imposition sur le plan cognitif

**C1a** Formule une consigne qui comporte une part d'implicite empêchant la résolution même partielle du problème.

**C1b** Formule une consigne qui indique un moyen de contourner l'obstacle.

**C1c** Formule une consigne qui indique un moyen de résoudre, au moins en partie, le problème.

#### C1d Donne la solution

**C1e** Donne une explication ou une information qui supprime l'obstacle.

**C1f** Impose une méthode, une façon de procéder.

**C1g** Cherche à faire dire à l'élève ce que l'adulte veut qu'il soit dit : guidage directif sur le fond et sur la forme, emploi de questions fermées et/ou alternatives (ex : l'élève est amené à dire l'erreur identifiée par l'adulte).

**C1h** Impose une aide non sollicitée (sans que l'élève le demande ou que la situation l'exige).

**C1i** Donne une information ou une explication en trop, sans que l'élève le demande ou que la situation l'exige.

**C1j** Suggère les réponses par des questions chargées.

**C1k** Montre ou décrit ce que l'élève doit faire ou ne pas faire sans recherche d'informations préalables sur son fonctionnement.

**C1l** Répète une précédente question, consigne, explication, sans apporter de nouvelles informations et/ou sans que rien, dans la situation telle qu'elle se présente, ne justifie la répétition **C1m** Donne une opinion, un jugement, formule une évaluation sur le travail de l'élève sans donner à celui-ci les moyens de comprendre sur quels critères s'appuie l'adulte.

**C1n** Impose son point de vue sans tenir compte de ce que dit l'élève, sans chercher à comprendre son fonctionnement.

#### C2 Imposition sur le plan de l'attitude

**C2a** Résout une situation de conflit ou de concurrence.

**C2b** Impose une opinion, un jugement de valeur sous quelque forme que ce soit, y compris des questions dont l'intonation suggère une non-attente de réponse.

**C2c** Rappelle un élève à l'ordre sans explication.

**C2d** Impose que l'élève se mette au travail.

**C2c** Félicite l'élève de son attention, de sa production, de son travail, de sa réussite (dans le sens "avoir accepté de travailler, de produire, d'être attentif, de corriger"), ou en reproche le manque.

#### D. FONCTION D'ETAYAGE

Le processus d'étayage, au sens où le décrit J.S. BRUNER (13), est l'ensemble des procédés d'intervention mis en place par l'adulte (et, dans un sens plus large, par le tuteur en tant que plus compétent) "qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme"; l'enfant construit avec l'aide de l'adulte. En fait, le processus d'étayage se situe pour l'apprenant dans sa zone proximale de développement, telle que l'a définie VYGOTSKI, et donc produit, selon ces auteurs, un développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse de beaucoup celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'ils étaient restés sans aide. Ce type d'intervention de l'adulte a pour but de structurer de nouveaux cadres mentaux de référence, des processus plus complexes et plus élaborés que ceux que l'élève met spontanément en œuvre. Il existe obligatoirement un problème de départ, problème dont la solution n'est jamais donnée, même si "la compréhension de [cette] solution doit précéder sa production... c'est-à-dire que l'apprenti doit être capable de reconnaître les solutions d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide".

#### D1 Incitation à la tâche

L'adulte enrôle l'élève dans la tâche, il engage son intérêt et suscite son adhésion envers les exigences de la tâche. Il le "séduit" et l'amène à poursuivre les mêmes buts que lui.

**D1a** Attire l'attention de l'élève ou du groupe, incite à faire.

**D1b** Donne des directives claires et engageantes.

**D1c** Formule les objectifs de la tâche, en indique l'importance.

**D1d** Formule une consigne explicite qui pose le problème de départ sous forme d'"énigme" (14) en montrant le caractère partiel, ambigu et mystérieux.

**D1e** Paraphrase la consigne ou la reformule pour la rendre adaptée au niveau de compréhension de l'élève ou du groupe sans pour autant supprimer le problème ou l'obstacle ou indiquer un mode de résolution.

**D1f** Vérifie la compréhension de la consigne par toutes sortes de moyens.

**D1g** Rappelle à l'élève ce qu'il a déjà fait,

ce qu'il a déjà appris dans les séances précédentes.

D1h Explique ce qu'il a préparé.

D1i Commente ce qu'il est en train de faire, en précise l'utilité.

D1j Précise ce qu'il va faire et/ou ce que va faire l'élève ou le groupe.

D1k Installe des outils-aides, des ressources utilisables si besoin est par l'élève ou le groupe au cours de la réalisation de la tâche (ou en rappelle l'existence).

D1l Prend un exemple pour illustrer son propos.

D1m S'adresse directement à un élève pour l'inciter à verbaliser, s'exprimer, participer.

D1n Cherche ou demande l'approbation de l'élève ou du groupe.

D1o Donne une explication ou fait un commentaire qui vise à obtenir l'acceptation du groupe ou de l'élève à entreprendre la tâche.

D2 Réduction des degrés de liberté de la tâche L'adulte simplifie la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. L'adulte comble les lacunes et laisse l'élève mettre au point les subrutines auxquelles il peut parvenir. En fait, il prend en charge une partie de la tâche et en laisse une ou plusieurs autres à la charge de l'élève.

D2a Centre l'attention de l'élève sur une partie de la tâche.

D2b Résout une partie de la tâche et enchaîne par une invite à en résoudre une autre partie.

D2c Formule un sous-but de la tâche.

D2d Propose plusieurs étapes.

D2e Organise une partie des informations et en soumet une autre à l'élève.

D2f Invite l'élève à préciser, verbaliser un élément par une question ou par tout autre embrayage (vise le niveau du contenu).

D2g Paraphrase une précédente question en la simplifiant et/ou en apportant des informations complémentaires.

D3 Maintien de l'orientation vers le but (sous-but ou but final) de la tâche

Les interventions de l'adulte visent à maintenir l'élève à la poursuite du but défini de la tâche. Il s'agit, d'une part, de maintenir l'élève "dans le champ", alors qu'il s'attarde et/ou rétrograde vers d'autres buts, étant donné les limites de ses intérêts et de ses capacités. D'autre part, il maintient l'orientation en faisant que cela vaille la peine pour l'élève de risquer un pas de plus, quand un succès provisoire a pour effet de détourner du but final. Enfin, le maintien de l'orientation vers le but passe aussi par une adaptation de l'adulte au niveau de l'enfant (niveau de réflexion, de questionnement, d'intérêt), celui-là va chercher celui-ci là où il en est.

D3a Empêche un élève de faire dévier l'intérêt du groupe.

D3b Attire l'attention d'un élève distrait.

D3c Encourage l'élève à poursuivre d'une manière neutre sur le plan de l'affectivité pour dépasser un succès provisoire et se confronter à un autre aspect plus complexe de la tâche.

D3d Pointe ce qui a déjà été réalisé dans la tâche.

D3e Redonne ou rappelle par toutes sortes de moyens le but ou le sous-but.

D3f Reformule positivement ce que vient de dire l'élève, ou répète ses propres mots, pour qu'il puisse s'appuyer sur cet élément.

D3g Indique l'aspect de la tâche qui reste à résoudre d'une manière engageante.

D3h Cherche à comprendre où en est l'élève.

D4 Signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche Les interventions de l'adulte visent à favoriser une appréhension des écarts, écarts entre ce qu'il considère comme une production correcte (le produit attendu) et ce que l'élève a produit. Des informations sont données sur cet écart chaque fois que les caractéristiques de la tâche pertinentes pour son exécution sont signalées ou soulignées, autrement dit, chaque fois qu'il y a activation d'un paramètre de la tâche. L'élève est amené à la reconsidérer d'une autre manière et/ou dans sa totalité, à faire de nouveaux calculs en tenant compte de l'ensemble de ses paramètres.

D4a Donne une explication sur un aspect qui a besoin d'être clarifié.

D4b Fait référence à une séance antérieure pour réactiver des acquis en relation avec la tâche présente.

D4c Rappelle une information non traitée, oubliée.

D4d Soumet à l'élève un ensemble de paramètres (qui jusque-là ont été traités séparément) à traiter de concert, lui demande son avis.

D4e Met en mots le résultat partiel obtenu et compare (ou invite l'élève à comparer) les caractéristiques du résultat partiel à celles du résultat final.

D4f Signale une erreur de manière neutre.

D4g Sème le doute chez l'élève par rapport à ce qu'il a déjà produit pour provoquer un changement de point de vue ou affiner la réflexion.

D4h Prend un exemple pour faire émerger les paramètres constitutifs de la tâche.

D5 (Démonstration (ou "présentation de modèles" de solution) Les interventions de l'adulte visent à montrer les solutions quand l'élève peut les reconnaître, sans pour autant supprimer le problème. En fait, cette démonstration comporte toujours une "stylisation" de l'action qui doit être (ou qui vient d'être) exécutée. Dans la phase de présentation de la tâche, il s'agit de faire en sorte que celle-ci soit reconnaissable par l'apprenant, et donc de lui donner les moyens de se la représenter (c'est la fonction remplie par l'indication des critères de réussite de la tâche). Au cours de sa réalisation, l'adulte peut "imiter" sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève, dans le but que celui-ci, à son tour, l'imite sous une forme plus appropriée. Mais l'imitation par l'élève dépend de sa compréhension préalable de la place de l'action dans la tâche : c'est dire à quel point l'utilisation d'une telle démonstration est à intro-

duire avec prudence, après un repérage fin du moment approprié ; on retrouve là le "dire" et le "montrer" de la fonction "coaching" de D. SCHON, quand le formateur adapte son intervention au mode de compréhension et de fonctionnement de l'apprenant. Enfin, après la réalisation de la tâche, l'adulte peut être amené à résumer ce que l'élève vient d'accomplir, à formuler une conclusion hypothétique, dans le but d'aider l'élève à inférer, à plus ou moins long terme, une règle à partir du (des) cas particulier(s), du (des) exemple(s) rencontré(s)15.

D5a Formule ou redonne les critères de réussite de la tâche.

D5b Verbalise et justifie en stylisant (résumant, synthétisant ou de tout autre manière) ce que l'élève vient de réaliser.

D5c Met sur la voie en employant une formulation généralisante ou synthétique, en énonçant une règle.

D5d Met sur la voie en proposant un schéma, une représentation symbolisée (outils-aides, par exemple).

D5e Met sur la voie en proposant ou en utilisant un matériel figuratif ou symbolique.

D5f Achève en stylisant une solution déjà partiellement exécutée par l'élève et l'invite à la refaire sans modèle, sans aide.

D6 Atténuation de la frustration

La résolution de la tâche doit être moins périlleuse ou éprouvante pour l'apprenant avec un tuteur que sans lui. Les interventions de l'adulte ont pour but de "sauver la face" pour les erreurs commises, d'exploiter le "souhait de faire plaisir" de l'élève, de permettre de dépasser un blocage provisoire. L'adulte déploie entrain et sympathie pour maintenir la motivation de l'élève, sans, pour autant, déployer des marques d'affectivité.

D6a Donne un conseil sur une partie de la procédure.

D6b Dédratise une erreur ou une difficulté.

D6c Positive les efforts, la situation, acquiesce explicitement à et/ou confirme une proposition d'un élève ou du groupe.

D6d Souligne les progrès réalisés.

D6e Verbalise à l'élève le fait qu'il est là pour l'aider.

D6f Donne une réponse, une partie de la solution pour dépasser un blocage, pour maintenir l'intérêt.

D6g Annonce son aide ultérieure.

D6h Donne une explication supplémentaire qui vise à rassurer l'enfant.

D6i Signifie à l'élève qu'il entend sa demande, montre de l'empathie.

D6j Reconnaît sa propre erreur, s'excuse.

D7 Maintien de la frustration

Par la formulation de ses exigences, l'adulte fait un pari sur l'éducabilité cognitive16 de l'élève ; il lui reconnaît des compétences et des potentialités et lui transmet sa confiance, "confiance dans l'immédiat, confiance dans l'élaboré et, ce qui est le plus crucial, confiance dans la possibilité de passer de l'un à l'autre"17. Il n'hésite pas à frustrer momentanément l'élève du plaisir immédiat de la réussite, ni à le maintenir dans une situation diffi-



cile et périlleuse. Ses interventions visent à communiquer cette confiance à l'élève en l'invitant à aller plus loin dans sa recherche, dans son raisonnement, à ne pas se contenter du résultat partiel obtenu, à dépasser un blocage passager.

D7a Refuse un résultat partiel, invite l'élève ou le groupe à continuer en lui signalant qu'il peut faire plus et/ou mieux.

D7b Insiste et/ou relance en posant une question supplémentaire qui indique que l'élève ou le groupe a les moyens de trouver la réponse.

D7c Refuse que l'élève arrête sa recherche.

D7d Formule ses exigences.

D7e Refuse son aide.

D7f Indique qu'un problème ou une difficulté sera résolu plus tard.

#### E. FONCTION D'ELUCIDATION DU VÉCU<sup>18</sup>

Les interventions de l'adulte visent à faire verbaliser par l'élève son vécu propre. Le but de cette invite à la verbalisation varie selon la nature de ce vécu ; globalement, elle correspond à une aide à l'intégration de contenus nouveaux dans les propres cadres de représentation de l'élève.

E1 Elucidation du vécu de l'action (dans sa dimension procédurale)

Il s'agit ici pour l'adulte de faire verbaliser par l'élève l'aspect procédural de l'action vécue, c'est-à-dire de mettre à jour l'ensemble des actions effectives matérielles et mentales qu'il a mises en œuvre pour effectuer une tâche, leur enchaînement, leur succession, l'articulation entre les prises d'informations sur lesquelles sont basées les identifications et les opérations de réalisation.

Dans ce cas, l'adulte poursuit trois buts, non exclusifs l'un de l'autre, les deux premiers étant liés et directement centrés sur l'élève, le troisième indirectement centré sur celui-ci.

D'une part, la verbalisation par l'élève de ses actions mentales l'amène à faire l'expérience de sa propre pensée et par là même, à se percevoir comme un sujet pensant et à créer les conditions de décentration nécessaires pour qu'il prenne sa pensée comme un objet sur lequel il peut opérer des transformations.

D'autre part, le fait de mettre en mots provoque un ralentissement par rapport à l'extrême rapidité des processus au cours de la réalisation de la tâche ; l'élève s'auto-informe en prenant connaissance et/ou conscience de la procédure employée : c'est la phase réflexive de la métacognition qui l'amène à réguler son action, à en intégrer le contenu dans ses cadres mentaux de référence, à socialiser ses stratégies performantes et à les transférer dans d'autres situations.

Enfin, la verbalisation de l'élève est aussi le moyen pour l'adulte de recueillir des informations sur le fonctionnement cognitif de celui-ci (émergence des représentations de la tâche, des représentations spécifiques à la discipline, de croyances limitantes), informations que la seule analyse des traces et des observables comporte-

mentaux ne permet pas d'obtenir, informations indispensables à toute prise de décision ultérieure.

L'élucidation du vécu de l'action peut se dérouler à plusieurs niveaux, selon la nature de l'acte mental qu'il cherche à provoquer : un acte réfléchi ou un acte réfléchissant. Dans les deux cas, l'attention du sujet (l'élève) se tourne vers l'intérieur, vers l'aperception (qui concerne la conscience réfléchie de l'objet de la perception) de la situation passée.

E1' Recherche d'un acte réfléchi

Les interventions de l'adulte cherchent à provoquer un retour réflexif, une activité de réflexion sur des résultats déjà disponibles, déjà conscientisés ou facilement conscientisables (déjà au niveau du concept) et donnent à penser au sujet des informations qu'il a prises au préalable pour les analyser et les organiser.

E1'a Pose des questions ouvertes qui visent à ce que l'élève explique a posteriori les raisons de son action (questions du type "explique-moi pourquoi tu as fait cela ?" qui n'incluent pas de jugement de valeur ou de dimension affective).

E1'b Pose des questions ouvertes qui visent à ce que l'élève explique a posteriori comment il a procédé dans une tâche (questions du type "explique-moi comment tu as fait, ce que tu as fait ?"), les différentes étapes (questions du type "par quoi tu as commencé, qu'as-tu fait ensuite, par quoi as-tu terminé ?").

E1'c Pose des questions ouvertes qui invitent l'élève à s'interroger sur ce qu'il est en train de faire, à le mettre en mots ou à émettre un avis dessus (questions du type "qu'est-ce que tu es en train de faire ? Qu'est-ce que tu en penses ?", quand elles visent le niveau des procédures et non celui du contenu).

E1'd Pose des questions ouvertes qui visent à ce que l'élève revienne sur des contenus de paroles antérieures (questions du type "qu'avais-tu dit tout à l'heure ?").

E1'e Pose des questions ouvertes qui visent à ce que l'élève mette en mots les critères généraux qu'il pense avoir mis en œuvre, les prises d'information qu'il pense avoir opérées et qui ont présidé aux différentes prises de décision au cours de la réalisation ou à la fin de la tâche (questions du type "comment tu as su que ?").

E1'f Pose des questions ouvertes qui visent à ce que l'élève précise les savoirs théoriques qu'il pense avoir utilisés dans la réalisation de la tâche (questions du type "à quelle règle as-tu obéi ?").

E1'g Pose des questions ouvertes qui visent à ce que l'élève précise le ou les but(s) qu'il pense avoir poursuivis successivement au cours de la réalisation de la tâche (questions du type "qu'est-ce que tu voulais faire ?").

E1" Recherche d'un acte réfléchissant

Les interventions de l'adulte cherchent à provoquer un réfléchissement du vécu, en tant que réalité qui se révèle au sujet élève (abstraction réfléchissante de J. PIAGET). Cette étape dans la découverte du vécu, qui suppose une passivité atten-

tive du sujet, est basée sur le fait que celui-ci doit d'abord reconnaître ce qu'il a fait pour pouvoir en faire une connaissance : le questionnement de l'adulte va chercher à rendre explicite ce qui est implicite, à faire verbaliser ce à quoi l'élève ne peut accéder seul dans un premier temps, parce que non conscient (entretien d'explication formalisé par P. VERMERSCH)<sup>19</sup>.

L'adulte, par un questionnement directif sur la forme et non directif sur le fond, canalise a posteriori l'élève vers le vécu de l'action en référence à une tâche réelle et spécifiée : celui-ci va être amené à entretenir avec cette action passée une relation particulière et à en parler dans une position de parole "incarnée"<sup>20</sup>.

E1"a Négocie un contrat de communication avec l'élève (formulations du type "si tu en es d'accord, je te propose de").

E1"b Ralentit le rythme de parole de l'élève (formulations du type "prends le temps de").

E1"c Fait spécifier la situation de référence en questionnant sur des éléments du contexte et/ou en questionnant en sous-modalités sensorielles qui sollicitent l'évocation (questions du type "qu'est-ce qu'il y avait à côté de toi ? C'était comment ce que tu voyais ? C'était sombre ou lumineux, en noir et blanc ou en couleurs ?").

E1"d Focalise sur un moment clé de l'action (formulations du type "je te propose de t'arrêter sur ce moment-là, précisément").

E1'e Pose des questions ouvertes qui visent à ce que l'élève décrive la succession des actions élémentaires qu'il a mises en œuvre en suivant le déroulement temporel, les différentes étapes de la tâche : le début (questions du type "par quoi as-tu commencé, qu'as-tu fait en premier ?"), l'enchaînement (questions du type "et après, qu'as-tu fait ?"), la fin (questions du type "qu'as-tu fait à la fin, par quoi as-tu terminé ?").

E1'f Pose des questions qui visent à fragmenter chaque action élémentaire en opérations de niveau plus fin : reprise des verbes non spécifiés (questions du type "et quand tu fais X, qu'est-ce que tu fais ?").

E1'g Pose des questions ouvertes qui visent à ce que l'élève décrive le contenu des prises d'informations et des opérations d'identifications qui précèdent ou qui accompagnent l'exécution des actions élémentaires (questions du type "à ce moment-là, à quoi tu sais que, comment tu sais que ?").

E1"h Pose des questions ouvertes qui visent à ce que l'élève mette en mots les critères opérationnels qui ont présidé aux différentes prises de décision au cours et à la fin de la tâche (questions du type "à ce moment-là, comment tu sais que c'est le moment pour, comment tu sais que tu as réussi, que tu as trouvé le résultat ?").

E1'i Pose des questions ouvertes qui visent à ce que l'élève décrive le contenu des opérations de traitement des informations qu'il a effectuées (mise en relation analogique et/ou logique avec des savoirs d'expérience et/ou des savoirs

théoriques, inférences, raisonnements, hypothèses)<sup>21</sup>; (questions du type "est-ce que peut-être tu te dis quelque chose à ce moment-là?").

E1<sup>j</sup> Pose des questions ouvertes qui visent à ce que l'élève mette en mots le(s) but(s) non conscient(s) qu'il poursuit au cours de la réalisation de l'action (questions du type "et quand tu fais X, qu'est-ce que tu cherches à ce moment-là?").

E1<sup>k</sup> Relance à partir des dénégations de l'élève pour désamorcer une recherche en mémoire trop directe (formulations du type "si tu ne sais pas, ça ne fait rien, laisse venir ce qui vient").

E1<sup>l</sup> Reprend les mots de l'élève pour l'accompagner dans sa recherche en mémoire.

E2 Elucidation du vécu émotionnel

Les interventions de l'adulte ont pour but la reconnaissance par le sujet de la vraie nature de ses sentiments vécus. Elles sont centrées sur l'implication personnelle et la dimension émotionnelle de son vécu.

E2a Reprend en écho une formulation de l'élève qui exprime un sentiment.

E2b Reprend une formulation de l'élève qui exprime un sentiment en y ajoutant une demande de clarification (questions du type "si je comprends bien, tu veux dire que tu souhaitais X?").

E2c Pose une question ouverte qui vise la mise à jour de ce que l'expression employée par l'élève met en cause dans son identité ou sa motivation (questions du type "qu'est-ce que cela te fait?").

E3 Elucidation du sens du vécu

Les interventions de l'adulte ont pour but de faire verbaliser par l'élève, à partir du référent pris comme point de départ, le sens que revêt pour lui ce référent ou certains de ses aspects. Il s'agit de mettre à jour des éléments permettant de comprendre le projet que s'est construit l'élève, ses représentations concernant les finalités et les modalités de l'apprentissage d'une discipline, la lecture par exemple.

E3a Pose des questions ouvertes qui invitent l'élève à verbaliser comment il se représente les finalités d'un apprentissage (questions du type "qu'est-ce que tu pourras faire quand, à quoi ça va te servir de?").

E3b Pose des questions ouvertes qui invitent l'élève à verbaliser comment il se représente un apprentissage (questions du type "à ton avis, qu'est-ce qu'il faut faire pour apprendre à?").

F. FONCTION DE DESTRUCTURATION / RESTRUCTURATION

Les interventions de l'adulte ont pour but de provoquer une réorganisation des cadres mentaux de référence de l'élève lorsque celui-ci a constaté l'existence d'une conception initiale erronée faisant obstacle à l'acquisition de nouvelles connaissances, à la structuration d'un nouveau cadre mental plus complexe chez celui-ci. La mise en œuvre d'une déstructuration peut apparaître nécessaire au cours de la réalisation d'une tâche, ou faire l'objet d'une (ou de plusieurs) séquence(s) spécifique(s) située(s) en aval.

Il est alors nécessaire d'introduire une dissonance qui heurte le noyau "sensible" de la conception. L'élève doit se trouver face à des données qui contredisent ce qu'il pense. "La conception initiale ne se transforme que si l'apprenant se trouve confronté à un ensemble d'éléments convergents et redondants qui rendent cette dernière remplie de contradictions et, par là, difficile à gérer"<sup>22</sup>. L'adulte va mettre en place les conditions d'un conflit sociocognitif<sup>23</sup>, d'une interaction conflictuelle : en mettant l'élève face à ses propres contradictions, en lui apportant lui-même la contradiction ou en favorisant une opposition de conceptions, une confrontation de points de vue différents en organisant un débat contradictoire à partir des stratégies et des procédures employées par d'autres élèves dans la même situation.

Fa Met l'élève face à ses propres contradictions (formulations du type "à tel moment, tu as dit X ou tu as fait X, et maintenant tu fais X, est-ce que ça va ensemble?").

Fb Met l'élève face à une réalité contradictoire, par le biais d'observations, d'expérimentations ou d'enquêtes.

Fc Met l'élève face à des informations formalisées (symbolisme, schématisation, modélisation) qui servent de point d'ancrage pour produire une nouvelle structuration du savoir.

Fd Pose des questions ouvertes qui visent à ce que un ou plusieurs élève(s) du groupe verbalise(nt) comment et pourquoi il(s) a (ont) procédé dans la situation de référence.

Fe Met l'élève en situation de confrontation avec les points de vues des autres élèves en l'invitant à reformuler le problème, à trouver d'autres solutions, à envisager d'autres procédures ou par tout autre moyen, en vérifiant que l'abandon du point de vue initial de l'élève se fait par l'intégration d'éléments nouveaux.

G. FONCTION D'AUTO-CONTROLE

Les interventions de l'adulte ont pour but d'installer chez l'élève et avec son concours, les moyens de le rendre progressivement autonome dans la réalisation d'une tâche. L'auto-contrôle<sup>24</sup> concerne la phase antérieure, le déroulement et la phase postérieure de la tâche. L'adulte vise la construction chez l'élève d'une carte d'étude, au sens où l'entend GALPERINE<sup>25</sup>, pour qui une action complexe comporte cinq phases : la représentation du but et celle des propriétés des objets sur lesquels l'élève doit travailler pour atteindre ce but ; l'anticipation sur la démarche à suivre, sur les étapes intermédiaires, sur les résultats des opérations projetées, sur les régulations possibles ; la planification, ou le choix d'une stratégie, maquette de l'action qui évoluera sous l'effet du contrôle spontané des résultats de parcours ; l'exécution, réalisation du travail projeté ; l'évaluation du résultat de chacune des opérations d'orientation et des opérations d'exécution. L'auto-contrôle est une des composantes des activités de métacognition, puisqu'il se

définit comme une sorte de regard critique que l'élève porte sur ce qu'il fait pendant qu'il le fait, guidé en cela par son "propre système interne de pilotage"<sup>26</sup> : il compare sans forcément le verbaliser le plan suivi et le plan envisagé, le produit obtenu et l'image initiale de ce produit, les opérations effectuées et l'idée qu'il se faisait de chacune d'elles. Pour installer cette compétence d'auto-contrôle, l'adulte va inviter l'élève à mettre en mots et à utiliser les points de repères nécessaires à l'effectuation de la tâche et à la vérification de sa correcte réalisation, que ce soit verbalement ou à l'aide d'outils formalisés d'auto-évaluation.

Ga Pose des questions ouvertes qui visent à ce que l'élève se construise (ou clarifie) une représentation du but de l'action qu'il va entreprendre (questions du type "qu'est-ce que tu veux faire?").

Gb Pose des questions ouvertes qui visent à ce que l'élève organise son action (questions du type "comment tu vas t'y prendre?").

Gc Pose des questions ouvertes qui invitent l'élève à utiliser les ressources disponibles (questions du type "de quoi vas-tu avoir besoin, de quelles aides peux-tu disposer?").

Gd Pose des questions ouvertes qui visent à ce que l'élève repère les différentes étapes de la tâche (questions du type "qu'est-ce que tu as à faire, quelles questions auras-tu à te poser, à quoi dois-tu faire attention?").

Ge Pose des questions ouvertes qui visent à ce que l'élève contrôle l'atteinte du but, compare ses propres critères à ceux qui sont inhérents à la tâche, utilise une ou plusieurs procédure(s) de vérification (questions du type "comment tu peux être sûr, comment tu peux le savoir?").

H. FONCTION D'AFFECTIVITE<sup>27</sup>

Les interventions de l'adulte sont centrées sur la personne-élève, hors apprentissage, voire sur des aspects de sa "vie privée", et ne sont plus en lien direct avec l'avancement de la tâche. Elles comportent un degré supplémentaire par rapport à certaines interventions, de nature a priori similaire, qui accompagnent l'étayage décrit en D, un degré que l'on peut qualifier "en trop".

H1 Affectivité positive

H1a Louange, reconnaît le mérite, cite en exemple.

H1b Encourage de façon appuyée, récompense ou promet une récompense.

H1c Montre de la sollicitude de façon appuyée.

H1d Questionne (ou répond à) l'élève sur des aspects de sa vie privée d'une manière bienveillante.

H1e Témoigne du sens de l'humour.

H1f Désigne l'élève d'un mot affectueux.

H2 Affectivité négative

H2a Critique, accuse, ironise, adopte une attitude cynique.

H2b Admoneste, réprimande, punit, menace.

H2c Montre une indifférence manifeste et appuyée.

H2d Questionne (ou refuse de répondre

à) l'élève sur des aspects de sa vie privée d'une manière malveillante ou inquisitrice.

### 2.5.3 - Traitement des transcriptions de séquences

Outre le repérage des différentes fonctions des relances de l'adulte que j'examinerai en dernier, la transcription des deux séquences m'a permis de recueillir deux autres types d'informations sur lesquels je vais me pencher successivement : les situations proposées aux élèves et la structuration des séquences.

#### LES SITUATIONS PROPOSEES AUX ELEVES

Je vais emprunter à deux ouvrages parus chez BORDAS<sup>28</sup> la classification des situations de classe proposée par les auteurs, classification qui me semble résumer très pragmatiquement ce qui peut être observé généralement dans les classes.

M. GUILBERT et al. repèrent une première distinction entre situation d'apprentissage non contrôlé et situation d'apprentissage contrôlé. Le premier type de situation concerne les moments où l'élève est actif librement, où il réfléchit sûrement, où il réinvestit sans doute un certain nombre d'acquisitions, où il vit probablement des expériences individuelles indispensables à son développement, mais où il est impossible pour l'enseignant de contrôler la nature et la progression des apprentissages, l'itinéraire que l'enfant suit à travers ces situations (c'est le cas quand l'élève lit un livre dans le coin bibliothèque ou pratique un jeu de société, par exemple).

La situation d'apprentissage contrôlé relève de la responsabilité du maître et vise la mise en place d'un certain nombre de compétences nouvelles qu'il lui appartient d'organiser et de contrôler. L'apprentissage contrôlé se subdivise à son tour en trois types de situations, qui ont chacune leur fonction et leurs caractéristiques : les situations d'apprentissage proprement dit, les situations d'entraînement ou de consolidation, et les situations d'évaluation.

La situation d'apprentissage proprement dit suppose que soient affirmés trois principes essentiels : il y a quelque chose à apprendre, c'est l'enfant qui apprend, la tâche est structurée de telle sorte qu'elle rend possible l'apprentissage. On retrouve sous ce terme la situation-problème telle que la définit P. MEIRIEU, cette "situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche. Ainsi, la production impose l'acquisition, l'une et l'autre devant faire l'objet d'évaluations distinctes. Comme toute situation didactique, la situation-problème doit être construite en s'appuyant sur une triple évaluation diagnostique (des moti-

ventions, des compétences et des capacités)"<sup>29</sup>. Comme le signale J.P. ASTOLFI<sup>30</sup>, elle doit être "conceptuellement très structurée, mais doit permettre la liberté d'action et l'investissement personnel de l'élève". Fondée sur une sorte "d'artifice" didactique, la situation-problème comporte pour l'enseignant une difficulté pédagogique essentielle, celle "de ne pas involontairement fermer le problème par des interventions magistrales inadéquates". Cela suppose que l'initiative de l'activité, sous ses principaux aspects, but, procédure et moyens<sup>31</sup> ne peut pas être du seul fait de l'enseignant, ni du seul fait de l'élève : le but, ou consigne-but, et l'aménagement de moyens à disposition de l'élève, sont de la responsabilité du maître, le choix des moyens et de la procédure restant à l'initiative de l'élève.

Les situations d'apprentissage proprement dit peuvent varier en fonction de la complexité de la tâche qui est proposée aux élèves : lorsqu'elles comportent un haut niveau de complexité (les informations à traiter de concert sont en nombre important), la présence d'un adulte ou d'un pair plus compétent est indispensable pour assurer une interaction de tutelle efficace ; lorsqu'elles comportent un moindre degré de complexité, l'élève peut fonctionner en autonomie, si la consigne-but est complète, explicite et compréhensible, si les outils-ressources sont à la portée matérielle et cognitive de l'élève, si les critères de réussite de la tâche sont clairement formulés.

La situation d'entraînement ou de consolidation ne concerne pas l'appropriation de compétences nouvelles. C'est la situation d'exercice par excellence, qui prolonge l'apprentissage, permet de le consolider, de l'affiner par répétition ou par réinvestissement dans des situations voisines. Cependant, si elle aide à fixer des savoir-faire, si la répétition, la réitération des comportements est un facteur essentiel dans la conquête des apprentissages, la situation d'entraînement ne peut permettre à l'enfant d'apprendre à faire ce qu'il ne sait pas faire.

La situation d'évaluation a pour fonction de créer les conditions effectives du contrôle de l'apprentissage et va donc permettre à une compétence supposée maîtrisée de se manifester. Pour cela, elle doit répondre à trois critères essentiels : la situation d'évaluation doit cibler les compétences attendues ; elle doit permettre à l'enfant d'agir seul ; elle suppose enfin que soit prise en compte explicitement la dimension de temps. Elle peut enfin se situer à deux niveaux, selon qu'elle met en jeu la réitération des tâches (l'élève est capable de refaire ce qu'il a déjà fait) ou le transfert (l'élève est capable de mobiliser une compétence supposée maîtrisée dans des situations inédites).

En m'aidant de cette classification et des caractéristiques spécifiques à chaque situation (consigne, matériel mis à disposition, présence ou non d'un obstacle à surmonter, complexité de la tâche en

regard du niveau des élèves, détection de l'initiative, formulation ou non de critères de réussite), je vais décrire pour les qualifier celles mises en place par Natacha et Mathilde : les qualifier pour les comparer, pour repérer les similitudes et les divergences dans ce qui est proposé aux élèves.

#### LA STRUCTURATION DES SEQUENCES

Chaque séquence comporte plusieurs phases qu'il m'appartient de dégager pour, là aussi, les comparer. Les séquences sont-elles organisées de la même manière dans les deux classes ? Les durées respectives de chaque phase sont-elles similaires ? Quelle place est donnée, dans les deux cas, au collectif et à l'individualisation, au rappel de la séquence précédente et des acquis antérieurs, à l'effectuation de chaque tâche, à la confrontation des résultats, au bilan ? Comment démarre chaque séquence, comment se termine-t-elle ? Tout en remarquant les points communs, je vais m'attacher à mettre en évidence les écarts.

#### LES FONCTIONS DU DISCOURS DE L'ADULTE

Définir l'unité d'analyse

Fréquemment, les recherches utilisant l'observation comme mode de recueil des données, particulièrement dans l'approche expérimentale classique, privilégient une unité qui est une norme fixe, ce qui se traduit par un découpage chronologique (toutes les minutes, ou toutes les trente secondes). Mais la mise en œuvre d'un temps objectif, comme le remarque J.P. POURTOIS<sup>32</sup>, si elle préserve la neutralité de l'observateur, évacue le vécu du sujet, la complexité de la situation et la compréhension des phénomènes.

Dans ce travail d'analyse, je favoriserai la mise en œuvre d'un temps subjectif, en définissant des unités de sens. Le problème qui se pose alors est de délimiter ce qui fait sens. Je choisis la phrase, en tant qu'"assemblage d'éléments linguistiques capables de représenter pour l'auditeur l'énoncé complet d'une idée conçue par le sujet parlant"<sup>33</sup>, en tant qu'"ensemble qui fait sens, dans lequel aucune partie ne vient en modifier une autre"<sup>34</sup>.

Certaines unités de sens peuvent être très courtes : un mot ["Voilà" (13M)]<sup>35</sup>, ou, au contraire, très longues ["Quand on est tout seul, Jimmy, face à un mot que l'on n'arrive pas à lire, et bien on lit quand même, on va plus loin à ce moment-là" (125M) ; toutes les propositions de cette phrase tournent autour de la même idée, celle du rappel des règles d'effectuation de la tâche (B3b) et j'utilise donc une seule codification pour l'énoncé entier].

Une même unité de sens peut être d'un seul bloc, ou bien fractionnée, comportant en incise une autre unité de sens ["Pourquoi tu me dis BRILLE au début / Ce qui n'est pas mal parce que tu as vu le son [j] / et après tu veux lire la fin et tu me dis LAIT" (141M) ; je codifie cet énoncé en D6c / D4d, en tenant compte du fait que le début et la fin de la phrase expriment la même idée (soumettre à l'élève deux éléments constitutifs de la tâche, à savoir le

décodage du début et de la fin d'un mot, à traiter de concert) à l'intérieur de laquelle est exprimée une autre idée, répondant à une fonction différente (assurer l'élève du bien-fondé de sa proposition, le rassurer).

Nommer, qualifier chaque unité du discours de l'adulte Pour faire correspondre chaque unité de sens ainsi définie à un des items constitutifs de l'une des huit fonctions, donc pour lui attribuer un code, je prends en compte le contexte de l'énoncé, c'est-à-dire à la fois ce que l'élève ou les élèves propose(nt) ou répond(ent) avant et après l'intervention de l'adulte, mais aussi les unités du discours de l'adulte qui entourent celle qui est traitée. Par exemple, lorsque l'enseignante pose deux questions à la suite se rapportant au même sujet, je traite la seconde non tant pour la demande première qu'elle formule, mais pour l'aspect répétition, ou apport de précision qui en transforme la fonction : la relance peut signifier, dans le premier cas (répétition) que l'adulte demande à l'élève de refaire un effort supplémentaire pour donner une réponse qu'il sait être dans son champ de compétence : la fonction de la relance est donc à situer du côté du maintien de la frustration ; dans le second cas (apport de précision), que l'adulte a repéré un besoin d'apport d'information pour que la demande soit adaptée au niveau de l'élève : la fonction de la relance est donc à situer davantage du côté d'une réduction nécessaire des degrés de liberté de la tâche [(141m) "Qu'est-ce que tu as vu au premier coup ? / Oui, qu'est-ce que tu as vu, explique-moi" : la première partie de l'énoncé est une demande de mise en mots des informations prises par l'élève (E1'b), la seconde, qui répète la première, avec l'ajout du "oui" et du "explique-moi" poursuit une fonction supplémentaire, celle de dédramatiser la difficulté, donc d'atténuer la frustration imposée par la situation de recherche].

Je prends aussi en compte les annotations de chaque enseignante en marge de la transcription, à la fois pour les informations qu'elles m'apportent concernant les élèves et, plus globalement, le contexte de la situation, mais aussi pour le sens que je donne au sens qu'elles attribuent à leurs relances. Je ne traite pas ces informations au premier degré, mais à un second degré, dans une démarche compréhensive qui tente d'articuler, de conjuguer l'explication causale et l'interprétation et de prendre en compte la multiplicité des significations et de leurs interactions.

Ainsi, les commentaires de Mathilde, qui s'exprime en tant que "je", commentaires proches du dialogue interne qu'elle doit se tenir pendant le déroulement de la séquence, traduisent sa perplexité, son incertitude, son questionnement en cours d'action : c'est ce questionnement par rapport à l'élève, ce besoin de recueillir d'abord des informations pour comprendre que je prends en considération.

En revanche, Natacha emploie des verbes d'action à l'infinitif, elle apparaît beau-

coup plus catégorique : davantage qu'aux explications qui suivent, c'est aux verbes d'action à l'initiale de ses commentaires que je m'attache (inciter, répéter, expliquer, préciser, faire formuler, faire verbaliser...).

Enfin, les aspects non verbaux des interventions de l'adulte, gestes, intonation de la voix, rythme de la parole, silences, qui apparaissent en grande partie sur les transcriptions, interviennent, eux aussi, dans le traitement et la codification des énoncés : en particulier, je donne la primauté au geste, lorsqu'il est en contradiction avec le contenu du discours qu'il accompagne.

Dans certains cas, je traite doublement un même énoncé. Quand l'adulte, dans une même formulation, par l'emploi d'adverbes ou d'autres tournures de phrases, signifie deux choses en même temps, envoie un double message, ou s'adresse simultanément à deux élèves pour exprimer deux idées en parallèle [(45M) "Déjà, tu vois, Samsufir, elle n'a pas besoin de le savoir, je pense" : Mathilde s'adresse explicitement à Jimmy, à qui elle rappelle les règles de fonctionnement du groupe (on ne donne pas la réponse à un autre enfant) et implicitement à Samsufir, à qui elle signifie qu'elle peut trouver seule la réponse ; je codifie donc cet énoncé en B3e - D7a] - [(175M) "Je m'occupe de Loridal, parce que..." : Mathilde s'adresse à la fois à Loridal, à qui elle signifie qu'elle va l'aider dans la résolution de sa tâche, et à la fois à l'ensemble du groupe, à qui elle signifie qu'elle n'est pas disponible à ce moment-là ; je codifie donc cet énoncé en D7e - D6e] - [(89M) "Alors, il faut que tu réfléchisses encore un tout petit peu, car il y a quelque chose qui ne va pas" : cet énoncé se situe à la fois du côté du maintien de la frustration (nécessité de réfléchir encore pour dépasser l'erreur), ce qui signifie que l'élève peut le faire, que les exigences sont posées et maintenues), et du côté de l'atténuation de la frustration (un "tout petit peu" signifie que la réponse est proche, que la difficulté n'est pas si importante) ; je codifie cet énoncé en D7a - D6b].

Certains énoncés, peu nombreux, ne sont pas traités : - Quand il y a interruption de la séquence par un tiers extérieur (entrée du directeur, par exemple, pour régler des problèmes d'organisation de l'école), je ne traite pas les énoncés qui découlent de ce type d'intervention.

- Certains énoncés, pourtant complets, ne peuvent être pris en compte par l'impossibilité de les inférer, rétrospectivement, par moi ou par l'enseignante, comme s'adressant à un enfant précis ou à l'ensemble du groupe. Il est impossible de leur donner un sens, donc de repérer leur fonction.

- Certains énoncés incomplets (l'adulte s'interrompt, pour une cause impossible à déterminer) ne peuvent être pris en compte pour des raisons similaires ["Alors moi, j'aimerais que tu..." (M85)].

- Il est enfin délicat de tracer quelques lignes de partage, entre certaines fonctions ou sous-fonctions, entre certains

items :

- Fonction d'imposition et fonction d'étayage sont parfois difficiles à délimiter. Certaines questions de l'adulte (en particulier chez Natacha) ressemblent, à première vue à des questions qui visent à signaler les caractéristiques déterminantes de la tâche (signaler une erreur, semer le doute chez l'élève). Mais lorsqu'elles sont suivies immédiatement d'un apport de la réponse, sans qu'un temps soit laissé à l'élève pour amorcer une réponse, je les positionne du côté de l'imposition, parce qu'elles imposent à l'élève le point de vue de l'adulte sans l'inviter à une quelconque élaboration sur le plan cognitif [(N224) : "Ça fait "de" ? Ça c'est le mot "de""]. En règle générale, je codifie dans l'imposition tous les énoncés de l'adulte qui apportent avis, jugement, explication, solution sans recherche préalable de l'avis de l'élève, sans amorce d'une quelconque élaboration de celui-ci, sans essai de présentation du problème ou de la difficulté, sans essai non plus de tentative d'une autre stratégie qui permette à l'élève de construire par ses propres moyens une solution même partielle. Il reste toutefois malaisé de repérer les apports de solution qui viseraient uniquement à dépasser un blocage momentané et ceux qui font l'économie de la mise en oeuvre d'une autre stratégie de l'adulte. Les silences après question, les reformulations sont des éléments déterminants qui me permettent de trancher.

- De même, quand l'adulte donne une réponse, non pour supprimer le problème, mais pour maintenir l'intérêt et la motivation : la limite avec l'imposition est définie par ma connaissance de la situation, de la complexité et de la difficulté de ce qui est demandé à l'élève, par la prise en compte de plusieurs relances préalables de l'adulte restées sans effet, par la priorité en termes d'objectifs définis pour cette séquence par l'enseignante (ne pas perdre de temps inutilement et ne pas demander une dépense d'énergie pour l'obtention d'un résultat qui n'est pas celui qui est véritablement recherché).

- Enfin, quand l'adulte pose une question fermée ou embraye la réponse : est-ce pour déclencher un réflexe conditionné chez l'élève, ou pour apporter un élément, un paramètre nouveau que l'élève a à prendre en compte, ou pour réduire la difficulté de la tâche ? Je tranche en fonction de mon appréhension de la difficulté de ce qui est demandé à l'élève, compte tenu de son niveau.

- La limite entre la sous-fonction "Signalisation des caractéristiques de la tâche", qui appartient à la fonction d'étayage, et la fonction globale "Déstructuration/ restructuration" est, elle aussi, subtile à tracer. Provoquer une décentration suffisante pour que l'élève reconsidère autrement la tâche et provoquer une réorganisation de ses cadres mentaux de référence s'avèrent, dans la pratique, difficile à différencier : il s'agit, dans les deux cas, de faire changer l'élève sur le plan cognitif mais le degré du chan-

gement n'est pas le même. La fonction "Déstructuration / restructuration" s'adresse à des aspects transversaux, de l'ordre des croyances, du rapport au savoir, la sous-fonction "Signalisation des caractéristiques de la tâche" s'adresse à une simple changement de point de vue dans une situation ponctuelle.

- L'explication donnée par l'adulte peut recouvrir des fonctions très différentes. Elle apparaît, d'ailleurs, dans plusieurs des items de la grille d'analyse. En effet, l'adulte peut expliquer un élément lorsqu'il diagnostique un manque, un besoin à combler pour que l'élève effectue la tâche. Mais il peut expliquer aussi, et souvent ré-expliquer, sans que le besoin apparaisse clairement, dans le but soit de sécuriser l'enfant (dans ce cas, il s'agit de le rassurer sur le fait qu'il peut réussir la tâche qui n'est pas si difficile qu'elle apparaît a priori), soit d'obtenir son adhésion pour qu'il entreprenne de s'y atteler. Enfin, l'adulte peut "faire un cours", même ponctuel, il s'agit alors pour lui d'imposer un mode de fonctionnement, un mode de pensée qui supprime le problème posé à l'élève, qui le diffère ou qui évite de le poser : l'adulte pense à la place de l'enfant. Les énoncés qui comportent des explications de l'adulte pourront donc être rapportés soit à de l'imposition, soit à de l'incitation à la tâche, soit à de l'atténuation de la frustration, soit enfin à une signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche. Il est toutefois difficile, dans certains cas, d'attribuer la bonne fonction à une relance comportant une explication. Je tranche en fonction du contexte global de l'énoncé, de la réaction du groupe ou de l'élève, et des commentaires de l'enseignante.

- Certaines questions de l'adulte cherchent à provoquer chez l'élève des opérations mentales exercées sur un contenu, d'autres à provoquer des opérations exercées sur d'autres opérations mentales, celles propres de l'élève, le niveau du procédural [(121M) "qu'est-ce que tu as changé ?" vise le contenu alors que (93M) "Qu'est-ce qui t'a fait changer ?" recherche la mise à jour des procédures mises en œuvre par l'élève, la réponse qu'il est logique d'attendre pouvant être "je me suis dit que..."].

De la même manière, il est nécessaire de faire la différence entre les questions qui recherchent la mise à jour d'un contenu et celles qui recherchent la mise à jour des prises d'information déterminant une prise de décision, ce qui suppose l'existence d'un choix et d'un traitement particulier que l'adulte cherche à faire mettre en mots [(69M) "Quel est l'indice que tu as trouvé... pour mettre cette partie ici ?" : cette question porte sur le contenu de la prise d'information (indice) et non sur le contenu du texte ; je codifie donc cette relance en E1'e].

Le contexte, qui comprend l'intonation de l'adulte, me permet, au-delà de la structure même de la question, de trancher entre fonction d'étaillage (réduction des degrés de liberté de la tâche) et fonction

d'élucidation du vécu de l'action (recherche d'un acte réfléchi).

- Quand l'adulte "plaisante" à propos de ce que vient de faire l'élève, comporte au sens large du terme (l'élève qui ne se met pas au travail, ou l'élève qui dit d'entrée qu'il ne sait pas le faire, ou l'élève qui s'est précipité pour répondre "n'importe quoi"), il est difficile de différencier l'étaillage (où l'adulte maintient l'orientation vers le but et signifie qu'il sait l'élève capable de faire, et, pour cela, utilise une "mise en scène" de la situation, une forme de dramatisation qui a pour but de provoquer une inversion de son comportement) et affectivité négative, si on prend en compte l'aspect parfois ironique de certaines relances. Je tranche en prenant en compte la manière dont se comporte l'élève dans la suite de la séquence, ce qui suppose, au cas où l'élève revient sur ce qu'il a fait pour le modifier positivement, que l'adulte a utilisé sa connaissance de l'élève et de ses potentialités pour doser au plus près une intervention qui provoque un changement d'attitude.

- Les énoncés de l'adulte qui visent à évaluer la production de l'élève peuvent renvoyer à des fonctions très différentes. Lorsque l'adulte porte un jugement ou une opinion (même positifs, même élogieux) sur ce qu'a fait l'élève sans que celui-ci ait les moyens de comprendre sur quoi s'appuie l'adulte pour évaluer, je qualifie ces énoncés comme de l'imposition : selon que cela porte sur le contenu du travail de l'élève ou sur son attitude, je codifie en imposition sur le plan cognitif ou imposition sur le plan de l'attitude. Dès que l'adulte précise sur quels critères s'appuie son évaluation, il renvoie le problème (ou le non-problème) à l'élève et donc ses relances se situent du côté de l'étaillage et plus particulièrement de la signalisation des caractéristiques de la tâche ou de l'atténuation de la frustration lorsque c'est l'aspect réassurance de l'élève qui est privilégié. Lorsque, par ailleurs, une auto-évaluation est mise en place, soit à l'aide de fiches ou grilles écrites, soit simplement oralement, les interventions de l'adulte qui visent l'auto-évaluation sont à comprendre comme une aide au repérage par rapport à la méthodologie établie (B3) quand l'auto-évaluation concerne plus particulièrement les procédures, ou comme une aide à l'auto-contrôle quand elle concerne le niveau des processus.

(Interpréter les résultats

Je vais comptabiliser, pour chacune des séquences, le nombre d'énoncés codifiés pour chaque fonction et sous-fonction, comptabilisation que je récapitulerai dans un tableau après avoir exprimé chaque score en pourcentage.

Il conviendra de porter une attention spéciale à la phase d'individualisation de la séquence, parce qu'elle est spécifique et essentielle au travail d'aide spécialisée du maître E, mais aussi parce qu'elle est particulièrement représentative de la manière de faire, d'être et de se positionner de l'adulte face à l'élève : je vais donc

comptabiliser parallèlement les scores, exprimés là aussi en pourcentage, correspondant à cette phase.

Je vais alors tenter d'interpréter les résultats en faisant, pour la séquence dans sa totalité et pour la phase d'individualisation, une double comparaison :

- La comparaison générale de chaque fonction et sous-fonction me permettra de repérer les similitudes entre Natacha et Mathilde, mais surtout de mettre en relief les écarts. Mises à part celles, probables, qui relèvent de la métacognition et qui apparaissent dans les fonctions élucidation du vécu de l'action et auto-contrôle, quelles sont les différences marquées dans les divers types de relance de l'adulte ? La mise en exergue des quatre fonctions ou sous-fonctions les plus représentées chez Natacha et Mathilde sera un premier pas vers l'élaboration d'une typologie de leurs modes d'intervention.

- La comparaison par agrégation de certaines fonctions, sous-fonctions et de certains items m'aidera à affiner cette typologie, en dégagant :

. d'une part, l'importance donnée par l'une et l'autre au "cognitif", ce que rendra possible le cumul des interventions de chaque adulte qui, quelles qu'en soient les modalités, invitent l'élève à effectuer des opérations cognitives.

. d'autre part, la conception sous-jacente de chacune concernant l'élève en difficulté, ce dont rendra compte le regroupement de certains items plus centrés sur l'attitude générale face à cet élève, attitude sous-tendue par des croyances et probablement des valeurs.

La combinaison de ces différents résultats me permettra de tracer un premier profil de chaque enseignante.

1 POURTOIS (J.P.), DESMET (H.), *Epistémologie et instrumentation en Sciences humaines*, P. Mardaga, Bruxelles, 1988.

2 CIFAÏ (M.) - *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique* - PUF, Paris, 1994.

4 POURTOIS (J.P.), DESMET (H.), 1988, op. cit.

5 LOUBET DEL BAYLE (J.L.) - *Introduction aux méthodes des sciences sociales* - Privat, Toulouse, 1989.

7 POURTOIS (J.P.), DESMET (H.), 1988, op. cit.

8 COULON (A.) - *L'ethnométhodologie* - PUF, collection *Que sais-je ?*, Paris, 3ème édition 1993.

9 ZIMMERMAN, cité par COULON (A.), op. cit.

1 MARTINEZ (M.L.), *Le Socio-constructivisme et l'innovation en français*, in revue *PRATIQUES* n° 63, Septembre 1989.

2 VYGOTSKI (L.S.), *Pensée et langage* - Editions Sociales, Paris, 2ème édition 1985.

3 ALLET (M.), *Comment interagissent enseignants et élèves en classe ?* - In revue *Française de pédagogie* n° 107, avril-mai-juin 1994.

1 Il s'agit de "La dynamique de la classe" de P. DUPONT (1982), de "Hommage à G. DE LANDSHEERE" de CRAMAY et DE LAFONTAINE (1986) et de "Observer les situations éducatives" de M. POSTIC et J.M. DE KETELE (1988) ; ces trois ouvrages sont présentés par M. ALLET dans l'article op. cit.

2 POSTIC (M.) *Observation et formation des enseignants* - PUF - Collection *Pédagogie d'aujourd'hui*, Paris, 3ème édition 1989.

3 POSTIC (M.), DE KETELE (J.M.) *Observer les situations éducatives* - PUF - Collection *Pédagogie d'aujourd'hui*, Paris, 1988.

1 POSTIC (M.), DE KETELE (J.M.), 1988, op. cit.

10 MEIRIEU (P.), *L'apprentissage du sursis à la violence : condition de formation à la citoyenneté* - in *l'enfant et la*

violence - Actes du 11e Congrès National des Rééducateurs de l'Éducation Nationale - Perpignan, juin 1995.

11 SCHON (D.A.), 1996, op. cit.

12 MEIRIEU (P.), Apprendre... oui, mais comment, ESF, Paris, 3e édition, 1988.

13 Le terme d'étayage, de même que les sous-fonctions d'incitation à la tâche, réduction des degrés de liberté de la tâche, maintien de l'orientation vers le but de la tâche, signalisation des caractéristiques de la tâche, démonstration et atténuation de la frustration sont empruntés à BRUNER (J.S.), Le développement de l'enfant - savoir-faire, savoir dire, PUF, collection psychologie aujourd'hui, Paris, 1983.

14 MEIRIEU (P.), 1988, op. cit.

15 Sur ce point, se reporter à BARTH (B.M.), L'apprentissage de l'abstraction, RETZ, collection Actualités des Sciences Humaines, Paris, 1987.

16 Sur le concept d'éducabilité, se reporter à MEIRIEU (P.), Itinéraire des pédagogies de groupe, Chronique Sociale, Lyon, 1984.

17 SNYDERS (G.), La joie à l'école, PUF, Paris, 1986.

18 Les termes élucidation du vécu, vécu de l'action dans sa dimension procédurale, vécu émotionnel, sens du vécu, ainsi qu'une grande partie des éléments descriptifs qui les constituent, sont empruntés à VERMERSCH (P.), L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue, ESF, Paris, 1994 ; et à VERMERSCH (P.), Projets, in GREX infos, bulletin d'information interne du Groupe de Recherche sur l'Explicitation et la Prise de Conscience, n° 11 Septembre 1995.

19 VERMERSCH (P.), 1994, op. cit. Le cadre théorique et les techniques de l'entretien d'explicitation seront largement développés dans le chapitre 4 de cette seconde partie.

20 VARELA (F.), THOMPSON (E.), ROSCH (E.), L'inscription corporelle de l'esprit, Sciences cognitives et expérience humaine, SEUIL, Paris, 1993. Je reviendrai plus longuement sur la définition du concept de "position de parole incarnée" ultérieurement.

21 FAINGOLD (N.), Observation diagnostique et stratégies d'intervention dans les pratiques tutorales. Communication au Deuxième Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation - Université Paris X - Nanterre - 1-3 juillet 1996.

22 GORDAN (A.), Les conceptions de apprenants - in La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui, sous la direction de HOUSSAYE (J.), ESF, Paris, 2e édition, 1994.

23 REMIGNY (M.J.), Le conflit Sociocognitif - in HOUSSAYE (J.), 1994, op. cit.

24 Les principales idées et les concepts utilisés dans ce paragraphe sont empruntés au courant de l'Évaluation Formatrice, dont le numéro 280 de janvier 1990 des CAHIERS PÉDAGOGIQUES propose une présentation très complète.

25 TALYZINA (sous la direction de), De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance. PUF, Lille, 1981. Cet ouvrage présente un résumé des travaux de GALPERINE et de l'École Soviétique.

26 BONNIOL (J.J.), Déterminants et mécanismes des comportements d'évaluation d'épreuves scolaires. Thèse d'état, Université de Bordeaux II, 1981.

27 La fonction d'affectivité, positive et négative, est reprise, pour partie, de G. de LANDSHEERE et E. BAYER (1969) et de M. HUGHES (1959).

28 GUILBERT (M.) et al, L'évaluation en maternelle, BORDAS, collection Tavernier, Paris, 1992 et L'évaluation à l'école élémentaire, BORDAS, collection Tavernier, Paris, 1995.

29 MEIRIEU (P.), 1988, op. cit.

30 ASTOLF (J.P.), Situation-problème - in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation - NATHAN UNIVERSITE, Paris, 1994.

31 BRU (M.), L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage - in La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui sous la direction de J. HOUSSAYE, op. cit.

32 POURTOIS (J.P.), DESMET (H.), 1988, op. cit.

33 Petit Robert, Édition 1986.

34 POURTOIS (J.P.), Séminaire de DEA : "Formation méthodologique : méthodes et instrumentations", Paris X, Nanterre, année 1994/95.

35 Tous les exemples que je vais prendre pour illustrer mon propos seront notés entre crochets.

# "Un illettrisme de dix-huit mètres, avec un chapeau sur la tête, ça n'existe pas, ça n'existe pas..."

Pour une approche interactionnelle de la lecture et de l'illettrisme

Jean-Pierre ANCILLOTTI

L'approche interactionnelle est née après la guerre de la volonté de professionnels de rompre avec les schémas hérités de la psychiatrie et de la psychanalyse, pour considérer le sujet dans ses relations avec les structures et systèmes dans lesquels il vit. Ce fut l'oeuvre de l'anthropologue Gregory Bateson, du psychanalyste Paul Watzlawick, des psychiatres Richard Fisch, Don Jackson, de thérapeutes comme Virginia Satir...

En quoi cette approche, qui met l'accent sur l'interaction entre êtres humains situés dans une culture, intéresse-t-elle notre débat sur l'illettrisme ?

Tout d'abord, si l'on suit leur vision des phénomènes en ce qu'elle refuse toute pathologisation ou psychiatrisation des problèmes rencontrés par un sujet, nous pourrions dire que "l'illettrisme", pas plus que "la schizophrénie", n'existent : il n'y a que des personnes qui sont confrontées, dans un moment et une situation concrète donnée, à des difficultés d'apprentissage. L'illettrisme est une invention de lettrés, qui eux-mêmes n'existent pas, car nous avons chacun un rapport différent à l'écrit (ainsi pour vous le prouver, j'avais pensé venir ce matin avec une feuille portant un extrait choisi de l'ouvrage d'Emmanuel KANT, Prolégomènes à toute métaphysique future qui pourra se présenter comme science, accompagné de quelques questions de compréhension, puis de ramasser les feuilles après vous avoir laissé quelques minutes pour lire et répondre...).

Que nous propose une approche interactionnelle ? Une nouvelle

manière de conceptualiser les problèmes humains. Au lieu de considérer un individu isolé, porteur d'un symptôme (l'illettrisme), il s'agit de prendre en compte les interactions entre acteurs du ou des systèmes concernés qui ont réussi à faire en sorte qu'une personne, enfant ou adulte, n'accède pas à l'écrit, et ce, en distinguant ces systèmes : famille, école, culture, nation, et leurs articulations. On comprend comment cette approche a donné naissance à des pratiques aussi fécondes que l'analyse systémique, la thérapie familiale, la thérapie brève.

L'une des questions essentielles que pose l'approche interactionnelle est celle du choix qui existe entre l'aide ou le contrôle de la personne en difficulté. Le concept de l'illettrisme se situe nettement du côté du contrôle : "ils" doivent apprendre à lire (pour leur bien, évidemment); comme par hasard, les "ils" se recrutent essentiellement chez les pauvres, les immigrés et leurs enfants, les personnes de tous âges connaissant des histoires troublées, des trajectoires particulières, etc...

Or, un texte, s'il a un sens littéral, est aussi constitué d'objets mentaux, des constructions sensorielles, des représentations, des concepts, chez celui qui le produit comme chez celui qui le lit. Ce constat, du point de vue interactionnel, nous amène à prendre un parti épistémologique, celui du constructivisme : à partir du réel, chacun se construit sa propre réalité, sa propre représentation du monde. C'est lorsque l'on ne tient pas compte de cette réalité person-

nelle que l'on se situe du côté du contrôle, car l'on souhaite que tout un chacun partage la même réalité.

Au contraire, se situer du côté de l'aide commence par la prise en compte de la réalité de chacun : ainsi, c'est un droit de ne pas apprendre à lire pour ne pas partager une réalité que l'on refuse. Reconnaître ce droit à l'enfant en difficulté ou à l'adulte "illettré" est la seule entrée pour ouvrir un dialogue constructif. De toute façon, quoique vous fassiez, ce droit sera exercé, et il ne vous restera plus qu'à vous retourner vers des conceptions cataloguant ceux qui refusent de malades, déviants, asociaux... pour vous dédouanner et vous donner bonne conscience.

Pour commencer, il convient donc de poser un contrat clair, prenant en compte ce droit ; ainsi, la question essentielle à poser et à se poser lors d'un premier entretien est quelque chose de l'ordre de : "Comment la personne s'y est-elle prise pour ne pas savoir lire ?" Cela, pour ouvrir le dialogue en partant du vécu de l'action, du vécu relationnel, et tenter de dépasser la situation paradoxale. De quel paradoxe s'agit-il ? de celui qui concerne les processus d'apprentissage : le pédagogue demande des efforts pour un but que l'apprenant ne peut se représenter clairement (i.e. dire "ce sera bien de savoir lire" à quelqu'un qui ne peut avoir qu'une faible idée de ce que signifie lire - quand on sait lire-).

Psychologue, je suis une personne de terrain, travaillant dans une zone d'éducation prioritaire. J'ai appris à distinguer entre les théories inapplicables sur le terrain, et celles qui peuvent entraîner des changements concrets, à condition d'avoir la capacité de changer de point de vue, de faire soi-même l'effort de se former, puis d'expérimenter, dans un cadre collectif, institutionnel ou associatif.

Changer de point de vue, cela implique d'abandonner cette vision du "porteur du symptôme", pour s'intéresser à la personne concrète, à ses relations, ses appartenances,



ses représentations. Il est impossible de détailler ici les façons pragmatiques d'y parvenir qui existent, et je me contenterais d'éveiller votre curiosité.

Disons qu'une approche interactionnelle nous recommande d'abord, pour nous intéresser au mode de fonctionnement de la personne, de posséder des outils, une méthodologie pour y accéder, ce qui a été défriché dans le "dialogue pédagogique" de LA GARANDERIE, ou "l'entretien d'explicitation" de Pierre VERMERSCH. Il s'agit, par un questionnement après-coup fiable (cela s'apprend) d'obtenir les informations pertinentes sur les actions matérielles et mentales du sujet, sur ses représentations et ses stratégies, et se faisant, lui permettre de s'auto-informer sur sa propre pensée, ce qui conduit à des résultats souvent étonnants. Je centrerai maintenant mon propos, pour illustrer ma thèse, sur ce qu'il est possible d'ouvrir comme nouvelle voie de pratiques, grâce à l'approche interactionnelle et à l'entretien d'explicitation.

Cette démarche de questionnement visant la prise de conscience a en effet le pouvoir, en plus, de

remettre chaque professionnel dans son rôle exact : le psychologue va questionner et faire émerger les interactions au sein de la famille, avec le milieu scolaire, pour entreprendre si besoin est, une régulation systémique; l'enseignant va questionner le "comment l'élève a organisé ce qui lui a été apporté dans la séquence pédagogique" (car, le croirez-vous, chaque élève interprète différemment ce qu'il a vu et entendu au cours d'une leçon !); le rééducateur va apprendre à l'enfant, à partir d'une situation ludique, à revenir sur ce qui s'est passé, pour le détailler sur la base du vécu de l'action, prendre conscience de "comment il s'y prend" (y compris pour échouer...); bref, il s'agit d'une méthodologie qui complète ce qui est habituellement fait, sans prétendre s'y substituer ou constituer une nouvelle pédagogie. Cependant, dans tous les cas évoqués, la découverte de sa propre pensée peut être une motivation puissante à entreprendre l'apprentissage autrement, puisque l'apprenant se sent accueilli et respecté, non pas en mots et bonnes intentions, mais dans le concret de l'accompagnement effectué par le questionneur.

*Vous l'avez peut-être remarqué, cette approche rejoint, et s'appuie sur les recherches du psychologue genevois, et constructiviste lui-même, Jean PIAGET : l'action est une connaissance autonome, opaque à celui-là même qui la conduit; il faut l'aider à mettre en mots en l'aidant à conscientiser son action vécue; le modèle de la prise de conscience tel que l'a élaboré PIAGET devient à son tour une référence de tout premier plan.*

*J'en terminerai, alors que bien sûr beaucoup d'autres points seraient à évoquer, sur une difficulté qui appartient aux professionnels : cette difficulté, tient à ce que ce mode de relation avec l'élève est inhabituel, voire contre-habituel : passer un contrat de communication avec le groupe et un élève, s'autoriser à le questionner en groupe ou en classe, poser des questions qui font appel au vécu de l'action ("comment as-tu fait?..") et non au rationalisé ("pourquoi as-tu fais cela?...") n'est pas encore enseigné dans tous les IUFM.*

*Car la contrepartie d'une approche interactionnelle, c'est que cela s'apprend, cela est objet d'apprentissage; et, si nous n'y prenions garde, vous seriez mis dans la situation des illettrés : comment apprécier le bien-fondé d'un apprentissage à partir d'un si faible aperçu? Fort heureusement, et je le souhaite en remerciant par avance la Ville de Mouans-Sartoux, tous les organisateurs de cette rencontre et en particulier notre amie Malou Gourdon, nous nous retrouverons bientôt pour continuer ce débat.*

*Contribution présentée à la Rencontre sur l'illettrisme, Festival du Livre de MOUANS-SARTOUX (Côte d'Azur), 5 octobre 1996.*

*Docteur en psychologie et psychothérapeute, psychologue de la zone d'éducation prioritaire de Cannes-la Bocca, chargé de cours à l'Université d'Aix-en-Provence.*

*Voir l'ouvrage de J.J. WITZAELE et T. GARCIA, "A la recherche de l'Ecole de Palo-Alto", Seuil, 1993.*

*Cf. l'ouvrage présenté par P. WATZ-LAWICK et J.H. WEAKLAND, "Sur l'interaction - Une nouvelle approche thérapeutique", Seuil, 1981.*

*Jean MOLINO, "Pour une sémiologie des formes symboliques", Payot, 1993.*

*Paul WATZ-LAWICK (dir.), "L'invention de la réalité", Seuil, 1988.*

*Cf. aussi BLANCHARD F., CASAGRANDE E., McCULLOCH P., "L'échec scolaire - Nouvelles perspectives systémiques", E.S.F., 1994.*

*Antoine de LA GARANDERIE, "Le dialogue pédagogique avec l'élève", Le Centurion, 1984.*

*Pierre VERMERSCH, "L'entretien d'explicitation", E.S.F., 1995.*

*Jean PIAGET, "La prise de conscience", P.U.F., 1974.*

*Cf. Pierre VERMERSCH, "Du faire au dire", Cahiers pédagogiques, n° 336, Sept. 1995, pp. 27-32.*

## AGENDA 96-97

### Séminaires

vendredi 11 octobre 1996

vendredi 29 novembre 1996

vendredi 24 janvier 1997

vendredi 4 avril 1997

vendredi 30 mai 1997

### Saint-Eble

du mardi matin 26

au vendredi après-midi 29

août 1997

## Quelques potins de l'Association

### Claudine Martinez

#### \* L'association Métamorphoses

démare un stage de formation EdE le 11 décembre au Câteau de Mouans-Sartoux (06). S'inscrire au 04 93 63 04 63.

#### \* Hyperactivité à Grenoble,

en 97 la MAFPEN organise deux formations "Enseigner et former avec l'EdE":

La première à Grenoble animée par Marcelle Coste Clément le 16 et 17 janvier 97 et le 13 et 14 mars.

La seconde à Chambéry animée par Jean Veslin les 23,24 janvier et les 20, 21 mars 1997.

#### \* L'association Thémétis est née!

à l'initiative de Nadine Faingold et d'Agnés Thabuy, elle vise la formation à l'EdE, le Conseil pédagogique, Les relations d'aide, les Groupes d'analyse de pratique, les entretiens d'aide individualisés.

Son adresse : 1 avenue du Maréchal Juin, 92100 Boulogne,

Tel (s) 01 42 70 44 91 ou 01 34 24 01 92.

\* Pierre Vermersch va faire une conférence au CAFOC de Reims le 20 novembre; un séminaire à Genève le 22 novembre et une conférence le lendemain à Yverdon, une présentation théorique pour l'AFPA à Lille le 25 novembre, un séminaire au CNAM le 6 décembre, une conférence et un séminaire à Montpellier le 12 et 13 décembre.

## Programme du séminaire de recherche VENDREDI 29 NOVEMBRE de 10 h à 17 h 30, au Collège des Irlandais

5 rue des Irlandais Paris 75005 tel : 45 35 59 79

derrière le Panthéon, entre la rue de l'Estrapade et la rue Lhomond, RER Luxembourg, ou Métro Cardinal Lemoine

- Discussion et réaction(s) aux articles du bulletin du GREX.  
- Exemples de méthodologies d'exploitation des protocoles verbaux :

Agnés Thabuy : Analyser les pratiques de deux maîtres E (les principes de la description étant donnés par le texte d'A. Thabuy dans ce numéro).

Nadine Faingold : Un an après, retour à Marie-Do.

- "Faire faux" en maths, état de la recherche, Maryse Maurel.  
- Définition du programme de janvier 97.