



HAL
open science

Étude comparative des interactions enseignant-élèves en EPS et en français en classe de CM1

Lionel Mayorgas

► **To cite this version:**

Lionel Mayorgas. Étude comparative des interactions enseignant-élèves en EPS et en français en classe de CM1. Education. 2014. dumas-01075452

HAL Id: dumas-01075452

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01075452v1>

Submitted on 17 Oct 2014

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

UNIVERSITÉ PARIS EST CRETEIL

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation

Master 2 **MEEF premier degré**

OPTION 5 (ou 5D) : Education, Activités Physiques, Santé
Année universitaire 2013 -2014

MÉMOIRE

**Étude comparative des interactions enseignant-élèves en
EPS et en français en classe de CM1**

MAYORGAS Lionel

N° étudiant : 21320715

Directrice de recherche
Fabienne Brière

Sommaire

Remerciements.....	p. 5
Introduction : l'enseignant dans sa classe et les processus d'apprentissage....	p. 6
1. Un cadre théorique pour analyser les interactions : Le socioconstructivisme.....	p. 10
<u>A. Les auteurs</u>	p. 10
1.1. L'influence de Vygotsky.....	p. 10
1.2. L'influence de Bruner.....	p. 12
1.2.1. Les concepts fondateurs.....	p. 12
1.2.2. La théorie.....	p. 14
1.2.3. Les compétences.....	p. 15
1.2.4. Le développement du langage et des savoir-faire.....	p. 16
1.2.5. Le concept d'étayage.....	p. 17
1.3. Pour résumer	p. 18
1.4. Élève en difficulté et élèves en réussite, comment le déterminer ?.....	p. 19
<u>B. L'analyse didactique de l'enseignant</u>	p. 20
1.1 Activité de l'enseignant dans sa classe : le point de vue didactique.....	p. 21
1.1.1. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans sa classe.....	p. 21
1.1.2. Un modèle de l'activité du professeur.....	p. 22
1.2. L'activité de l'enseignant par rapport à l'élève : le point de vue de la pédagogie.....	p. 24
1.2.1. Des stratégies de mise en réussite enseignante.....	p. 24
1.2.2. Les interactions entre l'enseignant et les élèves.....	p. 25
<u>C. L'analyse de l'activité par l'action conjointe</u>	p. 26
1.1. La genèse de l'action conjointe : la didactique comparée.....	p. 26
1.2. Présentation de l'action conjointe.....	p. 27

1.3. Les actions clés de l'enseignant durant la séance.....	p. 29
1.4. L'action conjointe en EPS.....	p. 29
1.5. L'action conjointe en français.....	p. 31
2. Problématique.....	p. 33
3. Méthodologie.....	p.34
3.1. Le contexte.....	p. 34
3.1.1 Les disciplines observées : lesquelles et pourquoi ?.....	p. 34
3.1.2 Choix de l'enseignant.....	p. 35
3.1.3. Les élèves.....	p. 36
3.2. Le dispositif de l'étude.....	p. 37
3.2.1. Comment se déroule une journée d'observation ?.....	p. 37
3.2.2. Le choix d'une séance à observer.....	p. 38
3.2.3. Description de la méthode d'observation.....	p. 39
3.3. Les différents outils.....	p. 40
3.3.1. Comment sélectionner des extraits vidéo ?.....	p. 40
3.3.2. Choix de l'entretien.....	p. 41
3.3.3. Les divers entretiens utilisés lors du mémoire.....	p. 42
3.4. Traitement des données.....	p. 44
3.4.1. Quels élèves seront de ce fait observés ?	p. 44
3.4.2. Comment reconnaître un geste d'étayage ?.....	p. 46
3.4.3. Comment vérifier le sens d'un geste d'étayage ?.....	p. 46
3.4.4. Comment catégoriser les actions enseignantes ?.....	p. 47
3.4.5. Les limites de ce mémoire : un frein à sa reproductibilité ?.....	p. 47
4. Présentation des résultats.....	p. 48
4.1 Analyse de la séance de Français.....	p. 49
4.1.1 L'entretien « ante » séance : les intentions didactiques de l'enseignante..	p. 49
4.1.2. Comment l'enseignante fait-elle rentrer les élèves dans la tâche ?.....	p. 50
4.1.3. Le cas d'un élève « en réussite ».....	p. 51
4.1.4. Le cas de deux élèves « en difficulté ».....	p. 51

4.1.5. L'entretien d'autoconfrontation.....	p. 53
4.1.6. Synthèse relative à la séance de français.....	p. 55
4.2. Analyse de la séance d'EPS.....	p. 56
4.2.1. L'entretien ante séance : les intentions didactiques de l'enseignante.....	p. 56
4.2.2. Comment l'enseignante fait-elle rentrer les élèves dans la tâche ?.....	p. 57
4.2.3. Le cas d'une élève en réussite.....	p. 57
4.2.4. Le cas d'une élève sans difficulté d'apprentissage.....	p. 58
4.2.5. Le cas de deux élèves « en difficulté ».....	p. 59
4.2.6. L'autoconfrontation.....	p. 61
4.2.7. Synthèse relative à la séance d'EPS.....	p. 63
4.3. Conclusion des résultats.....	p. 63
5. Discussion.....	p. 64
5.1 Comparaison des interactions entre élèves « en réussite » et élèves « en difficulté ».....	p. 64
5.1.1. Le cas d'interactions semblables en Français.....	p. 64
5.1.2. Le cas d'interactions différentes en Français.....	p. 65
5.1.3. Le cas d'interactions semblables en EPS.....	p. 65
5.1.4. Le cas d'interactions différentes en EPS.....	p. 66
5.2. Une comparaison interdisciplinaire.....	p. 67
5.2.1. Ce qui change entre le français et l'EPS.....	p. 67
5.2.2. Ce qui est identique en français et en EPS.....	p. 69
5.3. Quelques idées clés issues de ces comparaisons.....	p. 70
5.3.1. Quelques idées en lien avec l'analyse des résultats.....	p. 70
5.3.2. Quelques idées en lien avec le cadre théorique.....	p. 71
5.3.3. Quelques idées en lien avec les recherches déjà publiées.....	p. 73
Conclusion.....	p. 74
Bibliographie.....	p. 77
Sitographie.....	p. 82
Annexes.....	p. 84

Remerciements

Je tenais à remercier plusieurs personnes ayant contribué à la réalisation et l'écriture de ce mémoire.

Tout d'abord Madame Fabienne Brière, qui a su m'éclairer tout au long de ce processus de rédaction par ses apports théoriques, didactiques et méthodologiques, sans qui je n'aurais pas pu entreprendre un travail d'une telle ampleur.

Ensuite les personnels de l'université de l'u-pec Paris Est Créteil qui m'ont accompagné toute l'année scolaire de cette deuxième année de Master MEEF. Que ce soit aux enseignants chargés des cours, mais aussi aux professeurs de l'équipe de recherche, dont Madame Couchot-Schiex.

A mon amie Marie-Sylvie qui a toujours été avec moi lors de ce cheminement intellectuel et bien d'autres. Je la remercie pour l'ensemble de son œuvre.

A mes collègues enseignantes de l'école Maternelle Van Gogh qui m'ont encouragé et aidé durant toute l'année.

Enfin à mes parents, toujours là pour tout.

Introduction : l'enseignant dans sa classe et les processus d'apprentissage

De nombreuses questions peuvent se poser dès lors que nous abordons les notions d'élève « en difficulté » et d'élève « en réussite ». Une analyse ne peut se faire à notre sens, sans prendre en compte un contexte global : la classe et la personne qu'ils côtoient le plus, c'est à dire l'enseignant.

Ces élèves, repérés par l'enseignant, vont évoluer autour et avec d'autres enfants qui n'ont pas les mêmes problèmes, et celui-ci a pour objectif de trouver comment venir en aide à tous, de la façon la plus optimale possible, afin de faciliter les apprentissages de chacun. Le comportement de l'enseignant avec les élèves de sa classe sera déterminant, comment va-t-il interagir avec les élèves « en difficulté » ? Et agira-t-il différemment avec les élèves qui sont considérés « en réussite » ? Si oui, quelles seront les différences ? Comment les repérer ? Comment savoir si elles ont un réel impact ?

Une de nos questions de recherche portera sur les manières d'agir de l'enseignant et ses gestes professionnels envers les élèves en difficulté. Dans quelle mesure l'adaptation à l'élève va-t-elle entrer en jeu du point de vue didactique et pédagogique ? Une facilitation de la tâche confiée à l'élève par l'enseignant pourra être choisie comme dispositif didactique, mais jusqu'à quel point peut-il l'utiliser ? Est-ce la seule variable ou bien allons-nous étudier un dispositif beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît ? Les interactions étudiées entre le maître et l'élève (ou les élèves) sont-elles uniquement langagières ? Y a-t-il une autre forme d'intervention qui entre en jeu ? Et si oui, dans quelle mesure ? Le repérage des difficultés, la gestion de l'aménagement de la classe, la remise au travail des élèves décrocheurs seraient-ils également des facteurs que l'enseignant peut utiliser pour faciliter la tâche de ces derniers ? Autrement dit, quelles sont toutes les variables utilisées par le professeur pour adapter son enseignement et aider, au mieux ses élèves en difficulté tout en ne négligeant pas les autres ?

De la même façon, nous aurons à cœur de repérer les processus que l'enseignant met en œuvre pour les élèves qui réussissent en classe. Seront-ils identiques ? Si oui, en quoi ? Le professeur consacre-t-il autant de temps à ces élèves là ? Pourquoi ? Quels choix sont opérés en amont d'une séance d'apprentissage ? Nous devons au préalable réfléchir sur ce qui est entendu par le terme de réussite, en effet, un élève peut être « en réussite »

en math et en échec en français et inversement. Nous prendrons le parti d'étudier deux disciplines dont le statut au sein du système scolaire diffère, c'est-à-dire l'EPS et le français. D'autres questions se posent dès lors : est-ce que l'enseignant fera les mêmes choix dans les deux disciplines ? Ces choix se feront-ils en ce qui concerne la difficulté supposée des élèves ou celle qu'il observe au cours de la séance ? Dès lors, quelle est la part d'adaptabilité dans son enseignement ? Et en fonction de quels facteurs est-elle déterminée ?

Chaque élève a une méthode pour apprendre, chacun est différent devant une tâche, les élèves ne possèdent pas les mêmes compétences et les mêmes savoir-faire. L'enseignant a pour objectif de faire progresser tous les élèves, il va ainsi être amené à utiliser différents outils pour pallier les insuffisances de certains face au travail demandé par l'institution. Cette institution s'est penchée, depuis quelques années sur les difficultés de tous les élèves, notamment depuis la massification du système éducatif par la loi Haby en 1975 qui instaure le collège unique. Auparavant, seuls les élèves les plus « méritants » avaient le droit de poursuivre leur scolarité, mais, à partir de cette date, tous les jeunes sont amenés à continuer leurs études. Le souci de cette massification est que les personnels enseignants n'étaient pas formés pour résoudre autant de problèmes d'apprentissages dans une seule et même classe. Les exigences envers les collégiens étant restée aussi élevées, la responsabilité de l'école primaire est visée : comment préparer à des études plus longues des élèves qui n'étaient pas destinés à les poursuivre ? Comment faire à ce moment là pour aider au mieux, chaque enfant selon ses besoins ?

La pédagogie différenciée est née de ce questionnement : Meirieu en 1987¹ procède à une des premières analyses en termes d'actions de l'enseignant. Pour lui, l'élève ne peut réussir que si le professeur adapte sa façon de faire cours. Il distingue cinq domaines de différenciation pédagogique que l'enseignant peut mettre en œuvre dans sa classe :

La différenciation au niveau des outils.

La différenciation au niveau des démarches.

La différenciation dans le degré de guidage.

La différenciation dans les types d'insertions socios-affectives.

1

Meirieu, P. (1989). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF.

La différenciation dans la gestion du temps.

Dès lors, les domaines étant scientifiquement déterminés, c'est à l'enseignant de faire les meilleurs choix possibles dans le meilleur intérêt des élèves. Cependant d'autres questions se posent à présent : L'enseignant doit-il n'utiliser qu'une forme de différenciation ? Peut-il en utiliser plusieurs dans une même séance ? Peut-il en utiliser plusieurs mais pour un même élève ? Peut-il utiliser la même forme mais pour plusieurs élèves ? Ces questions sont toujours d'actualité. Plus récemment, Rochex² (2012) nous invite à réfléchir autrement : il pense que les enseignants peuvent « prendre en considération les différences et les difficultés que l'on perçoit chez les élèves et « adapter » les tâches, les exigences, les supports de travail ou les modalités d'aide qu'on leur propose ». Toutefois, il précise qu'il ne faudrait pas rentrer dans un manque d'analyse qui morcellerait la tâche en ne permettant pas aux élèves de faire des liens entre les savoirs ; dans le cas contraire, cette différenciation n'apporterait pas de réels apprentissages (et donc ne serait pas performante). Les élèves, entreraient plus ou moins dans ces tâches proposées par l'enseignant qui serait dès lors dépendant de ce qui selon Rochex pourraient être de « fausses réussites » liées encore une fois à des morcellements de la tâche.

Loin d'utiliser des pratiques destinées à tous les élèves, l'enseignant doit composer avec les difficultés de chacun. Rochex, toujours en 2012,³ établit comme constat que l'élitisme des pratiques enseignantes poserait un problème étant donné que justement, l'enseignant serait « confronté à un public qui est apte à user de ces pratiques, tandis qu'en même temps, il est confronté à un public en difficulté, ne pouvant les assimiler ». Il y aurait, selon cet auteur, deux types de publics. Nous avons voulu vérifier cette hypothèse en étudiant dans une classe, des élèves « en difficulté », mais aussi, des élèves « en réussite ». Après avoir situé notre objet de recherche dans deux champs disciplinaires qui à première vue diffèrent l'un de l'autre, nous allons maintenant spécifier le public retenu pour notre étude : dans une même séance, nous observerons les différences entre des élèves « en réussite » et des élèves « en difficulté ». Le travail que nous allons être amené à faire se précise ainsi un peu plus. Il manque encore une variable : l'enseignant.

2 Interview publiée dans l'humanité 26/01/2012. <http://www.humanite.fr/societe/jean-yves-rochex-%C2%AB-les-inegalites-scolaires-se-construisent-aussi-dans-la-classe-%C2%BB-487646>

3 Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (dir.). (2012). *La construction des inégalités scolaires*. Collection Pedeia

Bressoux (2008)⁴, a étudié le rôle de l'enseignant et, récemment, a abouti à plusieurs constats sur cet « effet maître »⁵ : L'action du maître est essentielle. La façon dont il structure sa séance l'est tout autant : il doit rechercher un « enseignement explicite », c'est-à-dire une structuration très forte des leçons qui doivent s'appuyer sur les acquis antérieurs des élèves. Cependant, cet auteur nous signifie aussi que « tout ce qui se passe dans une classe, en effet, ne relève pas de l'enseignant » (p. 1). La solution d'un enseignement réussi serait-elle à chercher ailleurs ? Serait-elle comme nous l'avons déjà esquissé à chercher dans l'action ? Dans le contexte d'apprentissage ? Nous ne pouvons pas nier que le professeur ait une part importante à jouer dans le processus d'apprentissage des élèves dont il a la charge tout au long de l'année (voire plus longtemps dans certaines zones rurales), mais nous serions plutôt enclins à penser comme Bressoux (2008),⁶ lorsqu'il parle de relations qui s'imbriquent dans des contextes plus larges, que « l'efficacité des enseignants est susceptible de varier en fonction des caractéristiques de leurs élèves » (p. 6).

La modélisation d'un système de relations entre l'enseignant, l'élève et le savoir a été effectuée par Houssaye dans sa thèse (1982), mais surtout dans son livre en 1988⁷. Cet auteur se place sur un versant pédagogique, il définit le « processus former » comme la relation entre le professeur et les élèves (p. 41). Entre les élèves et le savoir, il y a « le processus apprendre » (p. 42), et la relation entre le professeur et le savoir est nommée « processus enseigner » (p. 41). Le rôle de l'enseignant est de « penser » ces trois axes afin d'adapter sa pédagogie à ses élèves (« former ») et d'adapter les contenus à acquérir pour qu'ils donnent sens aux élèves (« enseigner »). Pour Houssaye, « le sujet de la pédagogie change (...) de place selon les processus » (p. 42). Brousseau quant à lui, utilise les relations entre les trois « pôles » pour construire un triangle didactique qui est à l'« origine des théorie des situations⁸ ». Trois pôles rentrent en jeu : le système, le savoir et l'élève. Entre le système éducatif (l'enseignant donc), et l'élève, il y a un axe « communication » ; entre l'élève et le savoir, un axe « apprentissage » ; et entre le

4 Bressoux, P. (2008). Comment favoriser les progrès des élèves. *Revue sciences humaines*, n°192.

5 Citations entre guillemets tirées du résumé de Bressoux pour le site http://www.scienceshumaines.com/comment-favoriser-les-progres-des-eleves_fr_22079.html

6 Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et didactique*, vol 1–n°2, 73-88.

7 Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Paris, Lang.

8 Brousseau, G. (2000). Education et didactique des mathématiques. *Revue Educacion matematica*. Vol 12 n°1, 5-39.

savoir et le système éducatif, il y a la transposition didactique⁹. Brousseau caractérise une « situation didactique » comme étant « une situation où l'on peut repérer un projet social de faire approprier par un élève un savoir constitué ou en voie de constitution¹⁰ » (p. 1). L'enseignant va donc opérer un traitement sur la discipline pour en extraire un savoir que ses élèves seront à même de maîtriser et de comprendre.

Nous pourrions tirer de ce préambule le fait que les données des recherches récentes, montrent que l'enseignant est au cœur de la progression des élèves qui lui sont confiés. De par ses méthodes et ses choix, il orientera les façons d'apprendre du public qu'il accueille, public qui est forcément hétérogène, du point de vue de son « habitus » (au sens de Bourdieu) : chacun apprend à sa manière, à sa vitesse et selon ses capacités. Il revient au maître de trouver les meilleurs moyens afin que tous les enfants puissent réussir leur vie scolaire et accomplir leur « métier d'élève » dont parle Perrenoud (1994)¹¹. Nous sommes à présent prêts à affiner notre système d'analyse : l'élève est au centre des apprentissages¹², l'enseignant est le garant de ces apprentissages et du fait que tous les enfants puissent apprendre quand ils viennent à l'école, et de ce fait, il doit proposer aux élèves de sa classe des situations d'aide qui permettront à tous de progresser, et ce quel que soit leur niveau de départ.

1. Un cadre théorique pour analyser les interactions : Le socioconstructivisme

A. Les auteurs

1.1. L'influence de Vygotsky

Le cadre théorique que nous choisirons ici sera inspiré des travaux du russe, Lev. S. Vygotsky¹³ repris par l'américain Jérôme Seymour Bruner dans un contexte plus récent.

9 Voir aussi Chevalard, Y. (1985) *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Editions : La pensée sauvage.

10 Brousseau, G. (1986). La relation didactique : le milieu. *Actes de la IVème Ecole d'Eté de didactique des mathématiques*, 54-68, IREM Paris 7.

11 Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.

12 Cette formulation n'est pas de nous, elle est mentionnée dans la Loi Jospin en 1989, loi de refonte du système scolaire à partir de laquelle l'élève doit se situer au centre des apprentissages.

13 Vygotsky, auteur russe, est « renommé » dans la littérature française en « Vygotski », le lecteur prendra acte de la modification de cette orthographe pour les sources françaises. Nous préférons

Vygotsky est l'auteur de la thèse de développement proximal. En effet, pour lui, avec l'aide d'un tiers, un individu peut progresser et acquérir une notion qu'il n'aurait pas acquise seul. Cette nouvelle réussite ne peut cependant s'effectuer que si l'élève est bien dans sa zone de développement proximal (ZPD). Ivic (1994¹⁴) résume ce propos :

Dans la ligne des idées dialectiques des rapports entre les processus d'apprentissage et de développement que nous avons analysés, Vygotsky ajoute que ce dernier est plus productif si l'enfant est exposé à des apprentissages nouveaux justement dans la zone proximale de développement. Dans cette zone, et en collaboration avec l'adulte, l'enfant pourra plus facilement acquérir ce qu'il ne serait pas capable de faire s'il est livré à lui-même. (Ivic, 1994, p. 12).

L'hypothèse générale de ces travaux est qu'un tuteur ou un modèle ajusté au niveau momentané de l'apprenant, est plus efficace pour l'apprentissage du sujet dans le but de surmonter une difficulté, qu'un modèle ou tuteur seulement expert dans la tâche ; ou bien encore qu'une situation de recherche de solution en solitaire. Il est nécessaire de préciser que dans le cas où la tâche à réaliser serait trop simple pour lui, il n'y aurait pas d'apprentissage, et inversement, en cas de tâche trop difficile pour lui, l'élève ne pourra pas acquérir les compétences lui permettant de franchir cette difficulté, même en étant aidé.

Les termes de « coping modèles », « d'imitation modélisation interactive » et « d'interaction de tutelle » utilisés par Vygotsky, ont en commun le principe d'adaptation des informations au niveau actuel de celui qui apprend. Repris par de nombreux auteurs, cette citation de Winnykamen et Lafont, en 1990¹⁵, permet de mieux situer la place qui leur est donnée :

Si les travaux de Vygotski ne déterminent pas strictement les formes d'aide qui permettent la réussite, l'on peut toutefois considérer l'imitation-modélisation (imitation interactive) comme l'une des modalités de guidage permettant au sujet de progresser dans sa zone proximale de développement. (Winnykamen et Lafont, 1990, p. 2)

pendant utiliser l'écriture originale lors de ce mémoire.

14 Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky. *Perspective : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, UNESCO : bureau international d'éducation). Vol. XXIV, n°3/4, 793-820.

15 Winnykamen, F. & Lafont, L. (1990). Place de l'imitation-modélisation parmi les modalités relationnelles d'acquisition : le cas des habiletés motrices. *Revue française de pédagogie*, n°92, 23-30.

Quant aux interactions entre le tuteur et le tutoré (ici dans notre mémoire l'enseignant et l'élève, même si l'on sait qu'un élève peut être lui-même tuteur), Ivic (1994) situe celles prônées par Vygotsky comme « à la croisée de la psychologie sociale et de la psychologie cognitive, avec des applications pratiques en éducation évidentes » (Ivic, 1994, p. 9).

L'adulte peut même être considéré comme partenaire de l'enfant, comme aide ou modèle à imiter. Vygotsky (1934) parle de médiation sémiotique. Deleau (1989)¹⁶ la caractérise comme suit :

L'ambition de Vygotski est d'élaborer une conception du développement mental qui intègre simultanément l'assomption d'une spécificité, d'un plan original d'organisation de la vie mentale, et celle d'une psychogenèse des activités mentales supérieures (Deleau, 1989, p. 3).

Ivic (1994) résume l'apport que Vygotsky peut avoir dans notre recherche :

C'est par l'intermédiaire des autres, par l'intermédiaire de l'adulte que l'enfant s'engage dans ses activités. Absolument tout dans le comportement de l'enfant est fondu, enraciné dans le social. (...) Ainsi, les relations de l'enfant avec la réalité sont dès le début des relations sociales. Dans ce sens, on pourrait dire du nourrisson qu'il est un être social au plus haut degré. (Vygotsky, 1932. in Ivic, 1994, p. 3).

1.2. L'influence de Bruner

1.2.1. Les concepts fondateurs

Il paraît dans un premier temps nécessaire de préciser que Bruner s'inspire des travaux de Vygotsky dont les principaux écrits ont été publiés après sa mort en 1934 et qui ont été exploités que bien des années après (Vygotsky, *pensée et langage*, 1985).

L'étayage pour acquérir des compétences est à la base des concepts de Bruner. L'auteur ayant travaillé sur le moyen de faire progresser les enfants dans des domaines variés, mais surtout en français et en mathématiques. Il s'appuie sur le modèle de l'équilibration et de l'accommodation de Piaget pour préconiser une pédagogie de la découverte. Selon

16 Deleau, M. (1989). Actualité de la notion de médiation sémiotique de la vie mentale. *Enfance. Tome 42 n°1-2*, 31-38.

Depover (1989).¹⁷

L'assimilation correspond à l'incorporation d'un objet ou d'une situation à la structure d'accueil du sujet (structure d'assimilation) sans modifier cette structure mais avec transformation progressive de l'objet ou de la situation à assimiler. Le sujet transforme les éléments provenant de son environnement pour pouvoir les incorporer à sa structure d'accueil.

L'accommodation se produit lorsque l'objet ou la situation résistent, le mécanisme d'accommodation intervient en entraînant une modification de la structure d'accueil de l'individu de manière à permettre l'incorporation des éléments qui font l'objet de l'apprentissage. Dans ce cas, le sujet est transformé par son environnement.

La théorie constructiviste de Bruner est un cadre général pour l'enseignement basé sur l'étude de la cognition. Une grande partie de la théorie est liée à la recherche du développement de l'enfant. Il s'appuie dans un premier temps sur les théories du stade de développement de Piaget.

Bruner (1983¹⁸) a notamment travaillé dans le domaine du français. Nous avons donc choisi d'étudier les rapports entre maître et élève dans la discipline « français » pour être en adéquation avec ses prescriptions et surtout parce que le programme en français est lourd et pose des problèmes aux élèves : « Le programme de maîtrise de la langue est trop lourd, trop difficile à mettre en œuvre [...] Les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue française sont mis en difficulté par les programmes » (Ministère de l'éducation nationale - Direction générale de l'enseignement scolaire, 2013¹⁹).

Sans une bonne compréhension de ce qui lui est demandé, l'élève sera en difficulté dans chaque matière. En effet, comment interpréter correctement un énoncé de mathématiques ou de géographie quand on ne comprend pas le sens et la fonction de plusieurs mots ?

17 Depover, C. et al.: Les modèles d'enseignement et d'apprentissage. Notes de cours. Unité de Technologie de l'Education. Université de Mons-Hainaut. Article non paginé.

18 Bruner, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz. (Traduction de Child's talk, learning to use language, 1983)

19 Ministère de l'éducation nationale. Consultation nationale. Les programmes de l'école primaire. Rapport de synthèse nationale, 3 décembre 2013.

1.2.2. La théorie

Les premières lignes sur Bruner dans l'encyclopédie Universalis²⁰ nous permettent de brosser un portrait rapide sur ce que le psychologue nous apporte : « L'argument principal du psychologue est que les enfants peuvent apprendre n'importe quoi, quel que soit leur stade de développement, du moment que l'objet d'étude est abordé de façon adaptée ».²¹

Bruner pose les premiers jalons de sa théorie en 1966 : ²²

Bruner states that a theory of instruction should address four major aspects:

- 1) Predisposition towards learning,
- 2) The ways in which a body of knowledge can be structured so that it can be most readily grasped by the learner,
- 3) The most effective sequences in which to present material,
- 4) The nature and pacing of rewards and punishments. Good methods for structuring knowledge should result in simplifying, generating new propositions, and increasing the manipulation of information... (p. 2).

La traduction personnelle proposée est la suivante :

Bruner déclare qu'une théorie d'instruction doit aborder quatre aspects majeurs :

- 1) Une prédisposition aux études,
- 2) Les façons dont un corpus des connaissances peut être structuré pour qu'il puisse être plus aisément saisi par l'apprenant,
- 3) Les séquences les plus efficaces selon le matériel,
- 4) La nature marchande mesurée de récompenses et punitions. De bonnes méthodes pour structurer la connaissance devraient aboutir à la simplification, la

²⁰ Nous avons choisi d'avoir recours à peu de références issues de travaux non scientifiques, cependant, vu le sérieux de l'encyclopédie Universalis, nous avons opté pour une citation de celle-ci afin de présenter rapidement cet auteur.

²¹ <http://www.universalis.fr/encyclopedie/jerome-seymour-bruner/>

²² Lue dans Abida, K. & Azeem, M. (2012). Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach in Teacher Education. *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 2 No. 5. 170-177. Représentant : Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

production de nouvelles propositions et l'augmentation de la manipulation d'informations...

1.2.3. Les compétences

Avant de procéder à une quelconque utilisation de termes, il est important d'en apporter plusieurs définitions. Nous commencerons ce paragraphe par une définition du terme de compétence tel que le définit Bruner (in. Vallat (2012)) :

Le concept de compétence est lié aux savoir-faire. La compétence, éventail de savoir-faire et de leurs applications, est perçue au sens de l'intelligence opérative (c'est-à-dire du savoir comment ("knowing how") plutôt que du savoir que ("knowing that")). La compétence suppose une action et une modification de l'environnement comme adaptation à cet environnement. (Vallat, 2012, p. 43).

Vallat rajoute dans sa thèse : « Dans la maîtrise des compétences et des savoir-faire, le rôle joué et l'aide apportée par une tierce personne compétente sont déterminants » (*ibid.* p. 41).

Pour reprendre une définition connue de Guy Le Boterf²³ (1995) : « La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés » (Lateurtre et Zinoun, 2012, p. 3).

Sur le site eduscol, site officiel du ministère de l'Éducation Nationale, nous trouvons une synthèse des travaux de cet auteur en ce qui concerne la définition de la compétence dans le document « pour aller plus loin sur la notion de compétences²⁴ » :

Il distingue plusieurs types de compétences : savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter), savoirs procéduraux (savoir comment procéder), savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer), savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire), savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire), savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre). (document eduscol, p. 1).

23 Lateurtre-Zinoun, M. (2012). L'expérience et les compétences peuvent-elles se transmettre ? *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Paris : France. (non paginé).

24 eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/.../t1.pdf. A noter que les compétences ainsi définies par Le Boterf se retrouvent chez Levy, J.-F. « Etat de l'art » sur la notion de compétence *INRP*, p. 7

Tous ces savoirs, doivent être maîtrisés par l'élève pour une construction d'une compétence. L'enseignant va donc devoir agir sur de nombreux items afin que l'apprenant acquière les savoirs minimums relatifs à la notion.

1.2.4. Le développement du langage et des savoir-faire

Pour Bruner, le langage est à la base des progrès des élèves et de leur développement. Il a beaucoup étudié le langage chez l'enfant. Cependant, ses théories sont adaptables pour des élèves plus âgés et nous utiliserons ses avancées théoriques dans le cadre de l'étayage. Il est d'abord nécessaire de préciser ce que l'auteur américain entend par développement : « Le développement cognitif de l'enfant se fait dans des cadres contextuels d'interactions et d'échanges au cours desquels vont s'élaborer les savoir-faire. Les situations de communication constituent un sous-ensemble des situations interactives ». (Vallat, *ibid.* p. 41).

Le rôle de l'adulte dans le développement du langage est défini tel quel par Bolotte²⁵ :

L'enseignant est celui qui aide les enfants à prendre le risque de la parole ; il ne parle pas aux enfants, mais avec eux ; il reprend les formulations des enfants, en les enrichissant par des expansions, il est celui qui sait se mettre en retrait, pour laisser parler, faire parler. (Bolotte, p. 5).

Nous analyserons donc les acquisitions des élèves toujours en termes de savoir-faire, tout en insistant sur le fait que ceux-ci ne peuvent se développer sans une certaine activité de l'élève introduite par le phénomène de motivation de l'apprenant. En ce qui nous concerne, nous sommes à la base du rôle de l'enseignant, c'est à dire la provocation par des situations pédagogiques, d'obstacles didactiques que l'élève aura à cœur de résoudre. Les moyens de motiver chaque élève seront différents (sans pour autant parler d'individualisation) mais plusieurs enfants peuvent avoir les mêmes sources d'intérêt.

Nous reprendrons en apport théorique ce qu'a dégagé Vallat dans sa thèse en 2012²⁶ qui à notre sens, résume de façon pertinente les propos de Bruner en ce qui concerne les tâches qui seront proposées aux élèves filmés lors de nos séances d'observation :

25 Bolotte, C. Professeur de philosophie et de sciences de l'éducation à l'I.U.F.M. Des pays de la Loire. Notes de cours.

26 Vallat, C. (2012). Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Toulouse le Mirail.

Dans la maîtrise de cette compétence et de ces savoir-faire, le rôle d'une tierce personne compétente est déterminant : l'adulte soutient l'enfant en prenant en main les éléments de la tâche qui dépassent les compétences de l'enfant et lui permet ainsi de se concentrer sur les seuls éléments qui correspondent à ses compétences. Cette aide, dont bénéficie l'enfant, de personnes plus expertes que lui, se réalise dans le cadre d'une interaction de tutelle. Pour Bruner, le processus de tutelle consiste dans les moyens grâce auxquels un adulte ou un "spécialiste" vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui. L'interaction de tutelle comporte un processus d'étayage qui consiste pour le partenaire expert « 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 ». (Bruner, 1983, p.263). L'étayage est un processus d'enseignement qui facilite l'apprentissage chez l'enfant. Il s'agit d'un processus local, orienté vers la tâche à réaliser. (Vallat, 2012, p. 43).

1.2.5. Le concept d'étayage

L'enseignant est là pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages comme vu auparavant. « L'effet maître » se base sur l'étayage que l'enseignant prodigue à ses élèves avec des régulations qui les font progresser.

Les 6 concepts d'étayage de Bruner (1983) sont les suivants:

- 1- L'enrôlement correspond au comportement du tuteur (adulte ou enfant) par lequel il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de la tâche.
- 2- La réduction des degrés de liberté correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Utilisant le vocabulaire cognitiviste, on pourrait dire qu'il libère l'enfant d'une partie des tâches afin de lui éviter une surcharge cognitive.
- 3- Le maintien de l'orientation consiste à éviter que le novice s'écarte du but assigné par la tâche. Le tuteur a pour mission de maintenir ce dernier dans le champ, bref, de garder le cap. Le cas échéant, il lui faut motiver à nouveau son

partenaire débutant.

4- La signalisation des caractéristiques déterminantes suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution.

5- Le contrôle de la frustration a pour finalité d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec, et, pire, en résignation.

6- La démonstration ou présentation de modèles peut impliquer l'exécution d'une compétence en présence de l'élève, mais aussi une sorte de "stylisation" des démarches ou l'achèvement de la tâche ou encore l'explicitation des étapes. (Vallat, 2012, p. 44-45).

Cette liste permet de mieux préciser le rôle du tuteur par rapport au tutoré. La motivation, comme on peut le voir, occupe une place importante. Comme l'a dit Hausendorf (1993)²⁷ :

Un aspect fondamental de l'étayage est que le partenaire compétent s'efforce de diriger l'attention de l'enfant sur des objets, des faits, des activités particulières (cf. Bruner, 1977 ; Schaffer, 1977). Ce faisant il restreint de manière effective l'éventail des activités possibles dans la suite de l'interaction (à propos de la limitation du choix voir Bruner, 1975b : 12). (Hausendorf, 1993, p. 8).

Sur un plan plus pragmatique, Vallat (2011)²⁸, arrive à la conclusion suivante : « il semblerait que certaines stratégies rendent l'enseignant plus efficace et permettent ainsi aux apprenants de s'exprimer davantage et de manière spontanée » (p. 14). Elle note qu'« une partie de la tâche effectuée par les apprenants dépend ainsi des stratégies mises en œuvre par l'enseignant » (p. 14) c'est à dire des formes d'étayages qu'il met en place.

1.3. Pour résumer

L'enseignant observé va, grâce à une détermination du niveau des élèves de sa classe en termes de compétences et de savoirs possédés, être attentif au comportement des élèves selon leur niveau de difficulté afin d'interagir avec eux, et ce, de plusieurs façons : les

27 Hausendorf, H. (1993). L'adulte auditeur : aspects de l'étayage dans l'interaction avec des narrateurs enfants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 85-107.

28 Vallat, C. (2011). Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois Le cas de l'Université Normale de Chine du Sud, Canton, Guangdong. *Synergies Chine n° 6*, 195-210.

laisser en action avec des pairs, favoriser les interactions entre enfants, développer la relation maître / élève. Ces apprentissages seront des préalables à l'acquisition de compétences ultérieures qui ne sont pas à la portée des élèves à l'instant « t » de l'observation.

Les tâches proposées ne devront être ni trop faciles (manque d'intérêt), ni trop difficiles (découragement). Elles doivent être adaptées à la zone proximale de développement définie par Vygotsky et exploitée par Bruner.

Nous étudierons plus particulièrement le phénomène de l'étayage, série de procédures à mettre en place par l'enseignant pour mener l'élève à évoluer et progresser dans ses savoirs. L'étayage aura une forme et une fonction différente selon les apprenants, chaque intervention de l'adulte sera ici précieuse. En effet, l'aide apportée n'est pas choisie au hasard, et le professeur utilisera un panel de procédures qu'il a développé tout au long de sa carrière de manière à être le plus utile possible pour l'enfant.

1.4. Élève « en difficulté » et « élève en réussite », comment le déterminer ?

Très tôt cette question s'est posée pour les chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation. Bien avant la démocratisation scolaire par la réforme Haby en 1975, Michel Gilly (1968)²⁹ s'interroge sur les facteurs qui déterminent un « bon élève » d'un « mauvais » : il y aurait des facteurs descriptifs, et des facteurs internes aux parents, enseignants et aux élèves eux mêmes :

Dans cette première voie, des comparaisons peuvent être établies : a) selon l'âge, le sexe et le niveau de scolarité des élèves ; b) selon la « qualité » du juge : l'enfant lui-même, son maître, ses parents, les autres enfants, etc. (p.3).

Cette étude, bien qu'ancienne, est intéressante car elle s'appuie en partie sur des données d'élèves de CM1. Gilly (1968) a pour intention de montrer :

Que les élèves qui ont de bons résultats scolaires ne se voient pas eux-mêmes de la même manière que ceux qui en ont de mauvais et qu'il en va de même pour la perception qu'en ont leurs maîtres et leurs parents, notre hypothèse étant que le « mauvais élève » perçu apparaît sous un jour défavorable par rapport au « bon élève » perçu. (p. 4).

29 Gilly M. (1968). L'élève en fonction de sa réussite scolaire. *Enfance*. Tome 21 n°3-4, 219-235.

Il y aurait des élèves qui seraient d'ores et déjà catalogués comme bons ou mauvais de façon transversale. Pour aller plus loin dans notre recherche, nous allons nous appuyer sur les travaux des sociologues Bauthier et Rochex (1997³⁰) sur le comment-être d'un élève en difficulté ou en réussite :

Alors que les élèves en difficulté se situent fréquemment dans une posture de non différenciation entre le moi de leur expérience quotidienne et celui de leur expérience scolaire, entre le registre de l'opinion fondée sur la première et celui de la construction des savoirs spécifique de la seconde, ces élèves se situent au contraire dans une posture de construction d'un je sujet apprenant, distinct du moi de l'expérience quotidienne et pouvant par là-même mobiliser les savoirs scolaires pour constituer ce moi et cette expérience comme objets de réflexion. (p. 5).

Espinosa³¹ (2001) permet à l'enseignant d'avoir des critères plus objectifs et à notre sens plus pragmatiques pour juger de la difficulté relative de ses élèves :

L'échec scolaire désigne un ensemble de phénomènes scolaires observables chez certains élèves : non acquisition de connaissances et de compétences, difficulté à suivre le déroulement du cours, orientation scolaire par défaut aux vues des résultats obtenus ou, encore, comportements de rejet, de découragement, « de retrait, de chahut, d'agression » (Charlot, 1997, p. 15). (Espinosa, 2001, p. 4).

B. L'analyse didactique de l'activité de l'enseignant

Le besoin qu'ont eu les chercheurs de rassembler les travaux portant sur la didactique de plusieurs disciplines fait naître un nouveau courant en analyse de la didactique enseignante. En effet, plusieurs champs disciplinaires vont être mêlés afin de réaliser des analyses plus poussées et surtout plus exhaustives. Comme le disent Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy (2002),³² la didactique en elle-même doit émerger comme science : « c'est pour nous l'occasion de montrer (à la fois théoriquement et empiriquement) la pertinence et la fécondité d'une science du didactique » (p. 3). Les

30 Bauthier, E., Rochex, J.-Y. (1997). *La scolarisation de la France* (dir. Jean-Pierre Terrail), La Dispute, 1997, 105-122.

31 Espinosa, G.. (2001). *Élèves en réussite et élèves en difficulté scolaire : Deux façons de vivre son rapport à « l'objet scolaire » ?* In. *Rapport au savoir, rapport au maître et affectivité : Contribution à une analyse du « chemin scolaire » de l'élève*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation - Université Pierre-Mendès-France - Grenoble 2.

32 Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie. Volume 141*, 5-16.

auteurs vont plus loin en affirmant qu'il est temps d'analyser les pratiques didactiques d'une discipline à travers non pas une « didactique générale », mais bel et bien l'apport des travaux didactiques de plusieurs disciplines.

Le deuxième niveau concerne la science didactique visant à expliquer et à comprendre les pratiques délimitées par les domaines de réalités du premier niveau. Il ne s'agit nullement ici d'adopter une position de didactique générale mais de confronter, en les éprouvant, les systèmes théoriques élaborés par les différentes didactiques des disciplines. (p. 5).

Dans le cadre de l'enseignement dans le premier degré, les propos des auteurs prennent tout leur sens, en effet, le professeur des écoles est par définition polyvalent et aura un regard sur ses élèves à partir de ce qu'il peut observer dans la classe tout au long de la journée. Il faut cependant noter qu'un tel travail se réalise à partir de savoirs disciplinaires ou pluridisciplinaires déterminés par l'enseignant de la classe pour ses élèves, et qui leurs sont donc propres.

Un système didactique [est] contraint, d'abord, vers une didactique comparée par le savoir ou plus précisément par le sous-système des objets à enseigner et à apprendre et par les pratiques qu'il permet à un élève d'engager, sous la conduite d'un professeur. (p. 7).

Pour conclure cette introduction, il est bon de rappeler que « l'étude du didactique présentée ici se situe clairement dans le prolongement des travaux conduits dans les différentes didactiques disciplinaires et dans un nécessaire échange avec elles ». (p. 10).

1.1 Activité de l'enseignant dans sa classe : le point de vue didactique

1.1.1. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans sa classe

Bucheton et Soulé (2009)³³ vont proposer un modèle d'étayage de l'enseignant selon six points de posture : Le contrôle, le contre étayage, l'accompagnement, l'enseignement, le « lâcher prise » et le « magicien ». Pour les auteurs, « l'ajustement des postures se fait à partir d'indicateurs perçus dans la dynamique de la situation » (p. 14), c'est à dire des

³³ Bucheton, D. & Soulé, Y. (2011). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, vol 3 – n°3, 29-48.

gestes des élèves lors de l'activité.

Il y aurait une « hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves » (p.15), les uns influençant celles des autres et vice-versa. Une « conceptualisation de l'organisation modulaire, systémique et dynamique des gestes professionnels » (p. 18) est émise, celle-ci éclaire la dynamique des acteurs de terrain.

De plus, « Une grammaire de l'agir enseignant » incomplète mérite d'être développée discipline par discipline, notamment ici avec le français dont parlent les chercheurs.

Ils aboutissent à « une triple visée pour la recherche et la formation » :

- Un observatoire pour approcher mieux la complexité et la singularité de l'agir enseignant ordinaire, sa dynamique, ses ajustements constants en situation et dans l'action.
- Un conservatoire : pour identifier, nommer, classer les grandes formes, genres, modèles didactiques construits dans la longue histoire de la culture professionnelle. En repérer les points communs et variations. Permettre la compréhension fine des raisons pour lesquelles, selon les contextes ils fonctionnent ou dysfonctionnent.
- Un chantier pour l'invention technologiquement raisonnée, d'une nouvelle professionnalité, de nouvelles formes scolaires, de nouvelles situations, de nouvelles tâches qui répondent aux contextes nouveaux, publics nouveaux, savoirs nouveaux auxquels le métier enseignant va devoir s'adapter. (Bucheton et Soulé, 2009, p. 18).

1.1.2. Un modèle de l'activité du professeur

Afin de préciser l'action du professeur lors de la séance avec ses élèves, il nous a paru important de se référer à des travaux de Sensevy et Mercier (2003)³⁴, dont notamment une contribution présentée par les auteurs comme « une recherche fondamentale, dont le but est la production de connaissances obtenues par les moyens de l'enquête

³⁴ Sensevy, G. & Mercier, A. (2003). Proposition REF 2003. Symposium questions de didactique comparée recherche et intervention didactique : Quelle articulation entre les dispositifs de recherche et les dispositifs de formation ? Logiques d'action du professeur et du chercheur. Un essai d'analyse.

scientifique » (p. 6). Notre ambition est de poser les bases pour « étudier l'action du professeur, [et] donc d'abord comprendre ce qui la détermine ». Les auteurs ont voulu « rendre raison de l'action du professeur ne peut se faire, dans cette séance, sans identifier ces déterminants génériques qui pèsent sur son travail ». (p. 6). Ils notent la présence de deux « systèmes d'appréhension », un pour le chercheur et un pour le professeur. « Le système « Chercheurs » est orienté vers la spécificité du contenu mathématique. [...] En revanche, le système « Professeurs » est orienté vers la pertinence de procédures relativement génériques, qui actualisent « les comportements attendus de l'élève » » (p. 7-8). Ces deux systèmes sont complémentaires et ne peuvent s'envisager l'un sans l'autre dès lors qu'un chercheur extérieur vient observer l'action d'un enseignant (comme c'est le cas dans ce mémoire).

Ces deux systèmes d'appréhension peuvent se concevoir comme chacun manquant de ce qui caractérise le mieux l'autre : les chercheurs ont tendance à minorer la part des procédures génériques [...] Les professeurs ont tendance à minorer la partie purement didactique du travail des élèves. (Sensevy & Mercier, 2003, p. 8).

Dès lors que le chercheur, sait comment l'enseignant « fonctionne », il est mieux à même de sélectionner les questions à lui poser et les événements marquants³⁵ de la leçon qui pourraient survenir. En effet, la leçon telle que se la figure le chercheur est différente de celle figurée par l'enseignant (ce qu'il compte faire, les difficultés prévisibles, comment il va y remédier). Avoir le recul du chercheur et le point de vue de l'enseignant sur des extraits vidéos visant à analyser les gestes professionnels) au sens de Bucheton & Soulé) permettra ainsi de renseigner au mieux les différentes questions que nous serons amenés à nous poser (cf. partie 3. la méthodologie). Comme dit lors du Symposium de 2003 (*ibid.*), « ce mouvement de diffusion des connaissances du chercheur vers le professeur doit donc s'accompagner d'un mouvement réciproque » (p. 9).

35 Événements remarquables au sens de Schubauer-Leoni, M. L. & Leutenegger F. (2002).

1.2. L'activité de l'enseignant par rapport à l'élève : le point de vue de la pédagogie

1.2.1. Des stratégies de mise en réussite enseignante

De jeunes enseignants de langue française ont été observés par Vallat en 2011³⁶. Cette dernière va axer sa recherche sur l'étayage du professeur envers ses élèves (ici des étudiants) en s'inspirant des travaux socioconstructivistes de Vygostky et de Bruner ainsi que les écrits plus récents (1999, 2001) de Crahay (qui propose un étayage différent de celui de Bruner, voir Crahay, Hindryckx et Lebe, 2001, p.2³⁷). Son postulat de départ est le suivant : « Notre but est d'analyser les diverses stratégies d'étayage utilisées par deux enseignants observés et voir en quoi elles suscitent ou non la compréhension et la production orales chez leurs apprenants. » (Vallat, 2011, p. 2).

Nous touchons ici de près une des deux disciplines étudiées, c'est à dire le français, de plus à des personnes dont ce n'est pas la langue maternelle. Prévoyant qu'elles aient tout de même un certain niveau de pratique de la langue française, nous nous rapprochons ici d'élèves de primaire dont le français est la langue maternelle, langue qui sera plus ou moins bien maîtrisée. Le contexte étant posé, nous allons voir en quoi ces stratégies permettraient aux apprenants de progresser.

L'auteure arrive à la conclusion suivante : « il semblerait que certaines stratégies rendent l'enseignant plus efficace et permettent ainsi aux apprenants de s'exprimer davantage et de manière spontanée » (p. 14). Elle note que « une partie de la tâche effectuée par les apprenants dépend ainsi des stratégies mises en œuvre par l'enseignant » (p. 14), c'est à dire des formes d'étayages qu'il met en place.

Nous nous retrouvons encore une fois ici sur la primauté du rôle de l'enseignant et de la qualité de ses interventions auprès de ses élèves. Qu'en serait-il advenu si les professeurs n'avaient privilégiés qu'un seul type d'étayage ? Assurément pas le même résultat... Vallat (2011, 2012) montre qu'une combinaison de toutes les formes d'étayages est obligatoire pour la réussite des apprenant, mais surtout, que les « bonnes » formes d'étayages permettent à l'élève de progresser. Chacun a une

36 Vallat, C. (2011), *ibid.*

37 Crahay en 2001, distingue 7 actions dans le geste d'étayage en s'appuyant sur Vedder (1985) et Webb (1989), in Crahay, Hindryckx et Lebe. (2001). Analyse des interactions entre enfants en situation de tutorat portant sur des problèmes mathématiques de type multiplicatif. *Revue française de pédagogie*, n°136, pp 133-145.

sensibilité différente aux encouragements par exemple (tâche d'enrôlement, ou de maintien dans la tâche selon Bruner, 1983), au soin du professeur d'étudier ses élèves pour qu'ils étudient au mieux.

1.2.2. Les interactions entre l'enseignant et les élèves

Marguerite Altet dans sa note de synthèse (1994³⁸) met en exergue plusieurs points dont les enseignants français étaient quelque peu éloignés, en se basant sur les principales recherches venant des pays anglo-saxons. Elle montre qu'entre l'enseignant et les élèves, il y a des relations qui dépendent de l'ajustement des uns aux autres. Elle évoque aussi le fait que par un non-ajustement de ces relations, il y a incompréhension d'un côté ou de l'autre et que les difficultés des élèves ne sont pas toutes de leur ressort. En effet, par son action, l'enseignant va provoquer ou non un manquement de compréhension chez les élèves : « les difficultés des élèves ne sont pas complètement inhérentes aux individus élèves, elles se construisent en classe dans l'interaction pédagogique et sont le produit de non-ajustements entre enseignant et élèves » (p. 15). Le processus « enseignement-apprentissage » prend plus de sens quand on se réfère à un milieu particulier. Altet en 1994 conclut en déclarant que :

les recherches sur les interactions se sont élargies et ont pris en considération un nombre plus étendu de variables dépendantes, de variables processus, ainsi que des variables effets qui rendent compte de l'articulation des processus enseignement-apprentissage dans une situation, un contexte et cela dans une perspective de plus en plus interdisciplinaire. (p. 16).

Des recherches, comme celle de Marc Bru (1991 cité par Altet, *ibid*, p. 16) se situent dans cette évolution des paradigmes de prise en considération des variables de la situation et du contexte, et intègrent l'analyse des interactions dans celle de l'action didactique (Sensevy & Mercier, 2007).

Pour Altet (1994), la critique d'anciens modèles d'observation ou d'analyse permet au lecteur de savoir ce qu'il doit ou non faire. Ceci est assez délicat quand on est novice dans la profession. Brière-Guenoun et Musard montrent (2012³⁹) que les modalités

38 Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n°107, 123-139.

39 Brière, F. & Musard, M. (2012). Analyse didactique des gestes professionnels d'étudiants stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (2), 275-301.

d'intervention de quatre stagiaires étudiés sont en relation directe avec leur vécu et leur rapport au savoir. Ces modalités construisant leur professionnalité en lien avec l'analyse des conduites des élèves, celles-ci référées aux enjeux de savoir. Nous sommes loin, même 18 ans après d'une intégration du contexte chez les novices.

C. L'analyse de l'activité par l'action conjointe

1. 1. La genèse de l'action conjointe : la didactique comparée

Un nouveau paradigme voit le jour avec la théorie de la didactique comparée, élaborée par Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy (2002)⁴⁰, qui sera le point de départ pour de nouvelles recherches amenant au paradigme de l'action conjointe. Les auteurs se posent la question suivante : « dans le travail du professeur et dans celui des élèves, qu'est-ce qui est générique et peut être rapporté à un processus d'enseignement » ? (p. 6). Cette question se pose dès lors qu'on note une « insuffisance de la seule description spécifique, insuffisance de la seule description générique », comme le signalent les auteurs (p. 6). Selon eux, « la didactique comparée pose la question des savoirs en l'élargissant à l'ensemble des objets culturels qui fondent des relations didactiques observables » (p. 10). Trois axes sont définis : la chronogenèse, la topogenèse et la mésogenèse. Pour les auteurs, en 2002, la définition de la chronogenèse serait la suivante : « De nombreux éléments de l'activité d'une classe relèvent de la production de mouvements temporels et de la gestion des moments d'étude correspondant à ce qui a été appelé la chronogenèse » (p.7). Nous allons emprunter à ces trois auteurs leur définition de la topogenèse : « Les comportements des acteurs, qui négocient la répartition des tâches et des responsabilités, relèvent de la production des positions de chacun envers le savoir, production de positions nécessairement évolutives » (p. 8). Quant à elle, la mésogenèse est définie ainsi dans le même article :

Les moyens de la production d'une forme de milieu que professeurs ou élèves peuvent mobiliser appartiennent, nous semble-t-il, à la troisième dimension d'observables nécessaire à l'étude d'une interaction didactique : certains parmi nous ont adopté le terme (introduit par Chevallard, 1992) de mésogenèse (11)

40 *Ibid.*

pour nommer cette dimension de l'activité didactique (Sensevy et al, 2000). (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2010, p. 8).

1.2. Présentation de l'action conjointe

Les trois axes identifiés par les auteurs précédemment cités sont repris dans un article de Schubauer-Leoni & Leutenegger en 2005⁴¹ instituant l'action conjointe :

Le modèle de l'action conjointe enseignant-élève [...] considère trois axes analytiques :

L'axe relatif à la construction de la référence : actions entre le PE et les élèves qui définissent l'évolution du milieu didactique au fil de l'activité. (mésogenèse)

L'axe relatif aux temporalités : l'accélération de la didactisation et de plus, la désignation des objets de celle-ci en un instant « t » et au fil du temps (chronogenèse).

L'axe relatif aux positionnements respectifs du professeur et des élèves et leur relation dans l'activité (topogenèse). (pp. 15-16)

Ce passage des propriétés de l'action aux axes analytiques s'explique par le fait d'une plus grande prise de conscience de l'élève. L'élève n'est plus seulement un membre du « couplage enseignant-élève⁴² » au sens de Wittorski (2011), mais il apparaît ici comme partie prenante du phénomène d'apprentissage et de ce fait son action devient la partie la plus visible de l'iceberg.

Pour comprendre le métier d'enseignant il est utile de s'intéresser aussi et sans doute dans le même temps au « métier » d'étudiant (D. Faulx) en cherchant à comprendre les usages des dispositifs de formation par les usagers eux-mêmes car l'élève ou l'étudiant est « co-concepteur » de l'offre pédagogique. Dès lors, comprendre l'activité enseignante c'est comprendre le couplage enseignant-élève-dispositif pédagogique. Le professeur va interagir avec l'élève qui aura des comportements prévus (ou pas) par l'enseignant en amont et qui entraînera une modification de la situation d'apprentissage que devra prendre en compte

41 Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27, n°3, 407-429

42 Wittorski, R. (2011). Résumé du livre de Maubant, P. et Martineau, S. (dir.). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (2011). Presses de l'Université d'Ottawa in. *Recherche & formation*, n° 68, 170-172.

l'enseignant afin de « maîtriser » celle-ci ou du moins de continuer à rester dans un objectif d'apprentissage pour ses élèves. (Wittorski, 2011, p. 1).

Pour continuer le travail de clarification des différents termes relatifs à la séance, au professeur, aux élèves, aux contenus et aux apprentissages, nous nous référons à Amans-Passaga (2010).

Dans cette étude, nous utilisons également à la suite de Chevallard (1991) les concepts de chronogenèse pour observer comment le savoir est disposé sur l'axe du temps, comment il progresse, et celui de topogenèse pour analyser le partage des responsabilités entre les différents protagonistes des transactions didactiques (p.3).⁴³

Dans le cadre général de l'approche du maître dans sa classe, Bucheton et Soulé (2009) remettent au goût du jour la fonction d'étayage de Bruner en l'articulant au concept de l'action réciproque de l'élève sur l'enseignant qui doit à son tour réajuster ses formes d'intervention (p. 15 : « figure 3 : hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves »). Pour Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005), la didactique comparée permet de renforcer l'étude de l'activité du professeur, parfois minorée dans les approches didactiques disciplinaires. C'est dans ce sens que des paradigmes plus anciens (l'étayage pour reprendre un des axes de notre mémoire) se voient revisités avec une interaction enseignant/élève qui va être plus riche.

Cette contribution cherche à montrer l'intérêt qu'il peut y avoir à situer le lieu d'investigation des phénomènes de transposition didactique ni (que) dans les savoirs ni (que) dans les sujets - enseignants et apprenants - mais dans leur action conjointe. (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005⁴⁴, p. 3).

Les gestes professionnels sont donc amenés à évoluer dans cette perspective : l'enseignant n'est plus le seul à « agir » sur l'élève, mais ce dernier va, de par son action, amener le professeur à changer ce qu'il avait prévu, à modifier le cours de son action pour s'adapter aux besoins de chacun et aux nouvelles situations qui se présenteront à lui. C'est une comparaison des différents modèles théoriques de didactique qui va conduire les chercheurs à proposer une « réponse » aux problèmes d'analyses qui émergent des différentes recherches disciplinaires qui passent progressivement de la

43 Amans-Passaga, C. (2010). *ibid.* L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire, *Revue Éducation et didactique*, vol. 4 – n°1.

<http://educationdidactique.revues.org/719>

44 *ibid.*

théorie à la pratique. L'objectif est de permettre aux travaux des différents chercheurs de devenir pragmatiques en tendant vers une prescription d'un savoir-faire plutôt que d'un savoir. On passe dès lors d'une connaissance des phénomènes didactiques à une compétence dans la maîtrise des relations avec les élèves qui se fait de façon beaucoup plus fine.

1.3. Les actions clés de l'enseignant durant la séance

L'action de l'enseignant est visible pendant la séance, mais il a cependant eu à extraire des savoirs de la discipline qu'il va enseigner aux élèves en amont de celle-ci. Ces savoirs doivent faire sens pour eux afin qu'ils puissent utiliser l'activité pour dégager des réponses (appelées aussi conduites motrices) qui répondent au problème posé. Durant la séance, plusieurs phases vont ainsi apparaître pour que les comportements moteurs (et sociaux) des élèves puissent émerger. Nous nous appuyons sur les définitions des phases successives que donne Sensevy (2007)⁴⁵. L'enseignant doit, selon cet auteur :

- Définir : c'est transmettre des règles constitutives du jeu, celles qui définissent le jeu et qui permettent aux élèves de comprendre ce à quoi ils jouent.
- Dévoluer : consiste de la part de l'intervenant à laisser les élèves assumer de jouer de manière adéquate, de produire des comportements adaptés.
- Réguler : consiste au contraire à influencer sur la production de stratégies gagnantes.
- Institutionnaliser : le professeur légitime les modalités adéquates, celles qui permettent de gagner au jeu ». (p. 28).⁴⁶

1.4. L'action conjointe en EPS

En éducation physique, ce sont les travaux d'Amade-Escot (2003)⁴⁷, qui sont précurseurs de l'action située (cités par Schubauer-Leoni & Leutenegger (2005)). Ils

45 Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, In Sensevy, G. Mercier, A., *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Editions Paideia. Presses Universitaires de Rennes, 13-49.

46 Afin de ne pas être accusé de plagiat, il est nécessaire de préciser que ces définitions de Sensevy sont issues de l'article de Amans-Passaga, C. (2010). *ibid.*

47 Amade-Escot, C. (Ed.). (2003). Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches. *Editions Revue EPS*.

consistent à mettre en lien les actions des élèves avec celles de l'enseignant et à voir en quoi ces actions sont liées et ne peuvent évoluer les unes sans les autres (cf. plus haut). L'action de l'enseignant en relation avec celle des élèves est abordée par Amade-Escot et Roustan, dans un article datant de 2003⁴⁸ qui apporte des données sur les interactions de l'enseignante avec ses élèves et sur la transposition didactique de la tâche qui est faite par l'enseignante : « Ces transformations du milieu, plus ou moins profondes, impliquent vigilance épistémologique d'un côté et apprentissages effectifs de l'autre » (p. 9). Les auteurs développent l'idée que les objets de savoirs sont communs aux enseignants et aux élèves afin d'assurer la bonne acquisition des apprentissages. En effet, des élèves non impliqués dans la tâche proposée ou ne lui attribuant pas de réel sens ne construisent pas de savoir. Les auteurs précisent qu'il faut que l'enseignant puisse « réfléchir et [...]organiser un milieu pour l'étude d'objets didactiques jugés pertinents qui autorise des apprentissages authentiques et fondamentaux pour de jeunes élèves dans le contexte disciplinaire de l'EPS » (p. 10).

En ce qui concerne plus spécifiquement la discipline de l'EPS, le travail demandé aux élèves ne sera pas le même que lors de la séance de français, car comme Amade-Escot & Roustan (2003) le précisent en se référant aux travaux de Bachelard en 1938 « en EPS la notion d'obstacles épistémologiques (Bachelard, 1938) est inappropriée car concernant exclusivement les apprentissages cognitifs » (p. 6). Ce qui sera attendu en terme de compétence n'est donc pas du même registre et le milieu doit être construit et analysé différemment dans les deux disciplines.

L'action de l'enseignant sera amenée à être adapté en EPS et en français. La conclusion de Bourgeois (2007)⁴⁹ dans son travail de recherche portant sur le travail d'enseignant de disciplines scientifiques au lycée conforte ce qui a été dit précédemment à savoir que le professeur devra adapter « pour les élève » et « à cause des élèves ».

Cette recherche révèle la complexité de ces interventions. Dans certains cas, elle montre comment le travail impossible conduit à des réinterprétations fréquentes. Dans d'autres cas, elle souligne le conflit entre les guides d'action et les choix faits à chaque instant entre le travail d'analyse didactique et la prise en compte de

48 Amade-Escot, C., Roustan, C. (2003). Une analyse didactique en terme de milieu pour l'étude: approche spécifique à l'EPS et dialectique de la co-construction. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25 (3), Académic Press Fribourg, 481-504.

49 Bourgeois, I. (2007). Caractérisation des interventions enseignantes. Analyse des interactions verbales et des guides d'action en classe. *Revue Aster*, n°45, 65-90

l'élève. (p. 24).

Le professeur ne peut pas simplement « dérouler » ce qu'il a prévu mais doit pouvoir s'adapter aux points de vue didactique et pédagogique. L'enseignant est donc « contraint » par les actions des élèves qui sont elles-mêmes circonscrites dans ce qui était planifié par l'enseignant avant la séance. On est bien ici dans un paradigme d'action située.

1.5. L'action conjointe en français

Dans le domaine du français, des recherches sont en cours de parution, il reste cependant d'actualité que l'enseignant opère toujours une adaptation à ses élèves. Nous extrapolerons dans cette partie les premières conclusions obtenues par Schubauer, Leutenegger, Ligozat et Fluckiger en 2007⁵⁰ qui tentent de généraliser les résultats de « l'article inaugural (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000) sur l'action située en mathématiques » (Schubauer et al., 2007, p. 3). Pour les auteures, il est nécessaire que le cadre théorique puisse se déplacer vers d'autres champs disciplinaires afin de lui conférer un statut dogmatique (et donc pragmatique) tout en lui enlevant l'enjeu de savoir (« Que révèle le modèle lorsque l'enjeu de savoir s'évanouit ? », p. 2)

Pourtant, la vocation du modèle et sa portée nécessitent la mise à l'épreuve de sa robustesse dans d'autres situations didactiques en mathématiques et, si possible, dans le cas d'autres enjeux de savoir. C'est à ce prix que se joue la mise en perspective de la spécificité/généricité des différentes situations didactiques. (Schubauer et al., 2007, p. 3).

Dès lors il faut se poser la question du type de savoir visé par la séance et l'enseignant afin de pouvoir posséder une base scientifique convenable pour appliquer le modèle de l'action située à une autre matière :

Par le biais de l'élaboration d'un modèle de l'action conjointe, c'est l'ensemble de l'édifice théorique du champ qui est revisité. La question relative à « qu'est-ce qu'un savoir ? » et la place des « savoirs » en tant qu'enjeu d'enseignement et d'apprentissage revient dès lors avec force. (Schubauer et al., 2007, p. 42).

50 Schubauer, M.-L., et al. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In: Sensevy, G. & Mercier, A. *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 51-91.

Nous parlons bien, en français, d'apprentissage cognitif, (au sens de Bachelard précédemment repris), permettant à l'enseignant de planifier les difficultés que vont rencontrer les élèves. Celles-ci ne seront pas liées au rapport au corps (Amade-Escot et Roustan, 2003, parlent de « rapport à l'objet »), mais au niveau de connaissance attendu par l'enseignant. Ce dernier sait déjà quels seront les difficultés que rencontreront les élèves en lien avec leur niveau de compréhension dans la discipline français et dans leur « métier d'élève » (Perrenoud, 1994). L'action conjointe se déroule dès lors dans un contexte qui est prévu à l'avance par l'enseignant et dans lequel « le Professeur [...] gagne si et seulement si l'Élève [...] gagne »⁵¹ (Sensevy 2008, p.7). Selon Cross (2009)⁵² :

Si par exemple l'enseignante met en place une stratégie pour répondre à une question d'élève, ce n'est pas parce que ce savoir est source de difficultés pour les élèves mais parce que l'enseignante sait que ce savoir est source de difficultés. Avec cette façon de voir, le savoir enseigné est toujours au centre de l'interaction, mais ce n'est pas le savoir enseigné en lui-même qui caractérise l'action, mais les connaissances des acteurs par rapport à ce savoir enseigné. (pp. 173-174).

Sensevy (2008)⁵³ prend lui même l'exemple du « professeur de français qui étudie Phèdre avec ses élèves » (p. 5). Nous prendrons à notre niveau le complément circonstanciel en classe de CM1. Selon lui, il y aurait une relation entre le « Professeur » et ses « Elèves » appelée « jeu didactique » (p. 5) et qui permettrait aux deux protagonistes d'interagir : « Ces deux instances sont en transaction, autour d'un « objet », dont il s'agit d'instruire, le Savoir » (p. 5). Pour cet auteur, il y a une action conjointe définie comme telle :

Les deux instances Professeur et Élève coopèrent, dans la mesure où leur activité commune n'a de sens que si chacun joue son rôle. Que l'on comprenne bien le sens de cette phrase : loin de toute normativité, elle signifie simplement et banalement que l'activité didactique est une coaction, c'est une action conjointe, dans la mesure où des comportements spécifiques du Professeur et de l'Élève découlent les uns des autres (Sensevy, 2008, p. 6).

51 Sensevy met une majuscule générique aux deux noms dans son article

52 Cross, D. (2009). Les connaissances professionnelles de l'enseignant : Reconstruction à partir d'un corpus vidéo de situations de classe de chimie. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation

53 Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et formation*, n°57, 39-50

Sensevy parle d'actions « conjointes, dialogiques, participatives » (p. 6) entraînant une relation de cause à effet dans laquelle.

Deux joueurs coopèrent et se coordonnent, et dans lequel l'un des deux joueurs (que l'on va appeler B), gagne si et seulement si le second joueur (que l'on va appeler A) gagne.

Pour le dire autrement, le Professeur (le joueur B) gagne si et seulement si l'Élève (le joueur A) gagne. Le Professeur atteint son objectif si l'Élève apprend, avance dans son apprentissage: l'enfant parvient à faire plus de pas qu'auparavant [...] les élèves ont compris certains éléments essentiels de la pièce de Racine. (p. 7).

2. Problématique

Nous allons, nous questionner sur la nature des interactions entre l'Enseignant⁵⁴ et les élèves de sa classe, et tout particulièrement sur la différence d'étayage mis en œuvre pour aider les élèves détectés comme « en difficulté » et pour accompagner ceux dits « en réussite ». Ces formes d'étayage seraient différentes car adaptées à chaque apprenant ; en effet la réussite de tous passe par une adéquation entre la nature de l'aide venant d'un tuteur (l'Enseignant) et la capacité de précision que celle-ci aura sur le tutoré (l'élève). En plus de tenir compte de la capacité d'acquisition propre à chaque élève, le Maître devra prodiguer l'aide la plus appropriée dans sa forme pour chacun. Dès lors nous pouvons nous questionner sur la nature de cette aide et son adaptabilité à chaque élève. Une aide de nature « générale », sur la globalité de l'individu, serait-elle envisageable ou bien une aide au cas par cas, portant sur une difficulté et un individu ciblés semblerait-elle plus adaptée ? Naturellement nous pencherions vers le second versant, sinon le rôle de l'Enseignant serait minoré alors même que « l'effet Maître » est admis depuis près de 20 ans. Celui-ci va ainsi, en relation avec son expérience et les prérogatives que la liberté pédagogique lui confère, axer ses interventions en fonction du besoin de l'élève ciblé. Ce besoin est en lien avec les difficultés (ou les réussites) de chaque élève lors de sa scolarité, mais il serait réducteur de le limiter à des besoins d'ordre « général » chez l'apprenant. Nous postulons donc que ce besoin et donc les gestes professionnels d'étayage permettant d'y répondre sont aussi afférents au contenu

⁵⁴ Nous prendrons le parti de mettre un « e » majuscule à l'Enseignant dans cette problématique qui touche le métier d'enseignant et non le nom commun.

même de la discipline enseignée, en sus des capacités que l'élève possède dans chacune d'entre elles. Pour cela, nous procéderons à l'étude de la nature des interactions entre le maître et des élèves lors de deux leçons qui, de part leur appartenance à des champs disciplinaires différents, mettent en jeu (au premier abord) des compétences et des savoirs différents à mobiliser pour être en réussite. Cette étude ne saurait être un recensement des formes d'étayages (au sens de Bruner), celui-ci ayant déjà été effectué dans des travaux universitaires et scientifiques plus anciens. Elle devra dès lors, s'appuyer sur la mise en lien du contexte d'intervention de l'enseignement : le Maître agit sur l'élève dans un contexte précis ayant trait à la nature de la leçon et des savoirs à acquérir lors de celle-ci. En agissant ainsi, le tuteur modifie la situation d'apprentissage pour le tutoré et donc, par là même, ce dernier influence la situation et donc le comportement du tuteur. Le système élève-savoir-enseignant étant situé en fonction des événements qui le traversent se modifie au fur et à mesure, entraînant une augmentation des savoirs des élèves en fonction des situations qu'il rencontre. Ces situations étant différentes tout au long du processus d'apprentissage, en lien avec les capacités de l'élève, nous nous demanderons en quoi le fait que celui-ci soit en difficulté ou en « réussite » influe sur les relations tuteur-tutoré. Nous verrons, à l'aide d'une observation de terrain en quoi la nature de l'interaction diffère selon les élèves mais surtout en quoi elle permet de faire évoluer leur savoir pour les amener ou les maintenir dans un état de réussite.

3. Méthodologie

3.1. Le contexte

3.1.1 Les disciplines observées : lesquelles et pourquoi ?

Les séances observées porteront sur deux disciplines, le français et l'EPS. Le choix de ces deux disciplines est en relation avec l'objet d'étude : les interactions avec des élèves en difficulté et en réussite. En effet, il est rare qu'un même élève soit en difficulté dans les deux disciplines étudiées à la fois, et si cela se produit, à quelles causes l'enseignant l'attribue-t-il ?

Le français est la discipline qui bénéficie du volume horaire le plus important en école primaire et notamment en cycle trois, cycle dans lequel se situe le niveau de classe de CM1 (niveau de la classe observée). Il lui est alloué un volume hebdomadaire de huit heures. L'enseignant propose du français à ses élèves tous les jours, en traitant les thèmes suivants⁵⁵ : langage oral ; lecture – écriture ; vocabulaire ; grammaire ; orthographe. De part la prégnance de l'écrit dans la culture scolaire, si un élève est en difficulté en français, il peut l'être dans les autres domaines étant donné que la maîtrise de la lecture est un des fondements des autres domaines d'enseignement... hormis l'EPS !

L'EPS a quant à elle un volume hebdomadaire de trois heures incluses dans un bloc de 11 heures qui comprend les domaines d'enseignement suivants : langue vivante ; sciences expérimentales et technologie ; culture humaniste : pratiques artistiques et histoire des arts, histoire-géographie-instruction civique et morale. Elle peut ainsi faire l'objet d'un projet pédagogique entraînant un volume hebdomadaire plus important qu'à l'accoutumée (exemple d'un projet de classe de neige). Le choix de l'EPS est ici mûrement pensé, en effet, comme dit précédemment, un élève qui n'arrive pas à comprendre une consigne écrite est capable de la comprendre oralement et/ou par imitation⁵⁶. Cela facilitera son entrée dans les apprentissages, et les difficultés rencontrables seront d'un autre ordre.

3.1.2 Choix de l'enseignant

Le choix s'est porté sur une enseignante de la banlieue de Toulouse, qui exerce depuis 26 années, dont six années en CM1. Ce choix n'est pas anodin, il repose sur plusieurs critères :

La relation de confiance entre l'enseignante et le chercheur.

La possibilité d'observation et de rencontre pour mener à bien les entretiens.

La possibilité d'analyse « objective » de l'enseignante sur sa pratique.

Le fait que l'enseignante ne modifiera pas sa façon d'enseigner parce qu'elle est filmée.

Les caractéristiques de la classe (voir 3.1.3., les élèves).

55 Bulletin officiel hors série n°3 du 19 Juin 2008.

56 Au sens donné par l'auteur russe Vygotsky : Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*, Eds Sociales.

Le chercheur et l'enseignante « toulousaine⁵⁷ », que nous nommerons M. se connaissent depuis 10 ans. Plusieurs travaux de recherche ont été menés conjointement auparavant. La possibilité d'observation pour ce mémoire s'est ouverte lors des vacances d'Avril de la zone de l'île de France qui sont décalées avec celle de l'académie de Toulouse. M. connaît donc déjà le chercheur, et sera plus encline à conduire ses séances sans se soucier de sa présence, de celle de la caméra ou d'un « œil extérieur ». L'observation se fera donc de manière plus objective étant donné que M. ne modifiera pas ses habitudes de travail en présence du chercheur, ni sa façon d'interagir avec les élèves.

Le fait de n'avoir qu'une enseignante qui participe à cette recherche ne va pas permettre une généralisation des résultats et des données, mais engendrera un travail plus approfondi sur un type de pratique professionnelle en particulier. La possibilité d'extension du protocole de recherche à d'autres professeurs est bel est bien possible, toute expérimentation se devant d'être reproductible et ce quelque soit la façon d'enseigner du professeur. Le temps étant compté lors de notre mémoire, les possibilités d'observer de façon efficace sont moindres que pour une recherche de plus grande ampleur (cf. 3.4.5., les limites).

3.1.3 Les élèves

Le choix de cette enseignante s'est également effectué en lien avec son niveau de classe. Elle a été en charge d'un CM1 durant six années de sa carrière, et elle a auparavant eu une expérience de classe sur d'autres niveaux (huit ans en CP, trois ans de CM2, cinq ans en maternelle, deux ans en CE2 et deux ans en CE1). Ses élèves sont issus de familles appartenant à des catégories socio-professionnelles caractérisées de « moyennes ». Il y a comme dans toute classe une hétérogénéité de ces dernières, et un certain nombre d'emplois sont liés à l'aéronautique (de l'ouvrier à l'ingénieur ; nous sommes en banlieue toulousaine, rappelons le, donc près d'Airbus notamment).

Les élèves quant à eux, sont des élèves de CM1 qui ont des résultats proches de la moyenne nationale (cf. résultats des élèves aux évaluations nationales de CE1 et évaluations diagnostiques de l'enseignante en début et milieu d'année). En français, 27 % des élèves de la classe sont considérés comme « à l'aise » par l'enseignante, 43%

⁵⁷ Nous serons amenés à l'appeler en ces termes durant ce mémoire.

comme « dans la moyenne » et 30% comme « en difficulté » (voir les définitions que l'enseignante en fait lors des entretiens, cf. les verbatims). En EPS, 57% sont considérés comme « à l'aise », 21 % « dans la moyenne » et 22% comme « en difficulté ». Ces chiffres sont déterminés en fonction de la réussite ou de l'échec dans la discipline de façon globale, et non en rapport avec les apprentissages mis en jeu lors des séances filmées qui sont des moments d'apprentissage ou de découverte, et non d'évaluation.

Les 22 élèves ont quant à eux un comportement normal d'enfant face à une caméra : ils ont envie d'être filmés ! Le rôle du professeur et du chercheur dans la présentation aux élèves avant de filmer la séance sera primordial et quelques consignes simples de bon déroulement seront données en préambule à la classe : « vous devez vous comporter comme vous le faites d'habitude » ; « vous ne faites pas de coucou à la caméra » ; « vous ne regardez pas le chercheur quand il passe devant vous ».

Rappelons que pour avoir l'autorisation de filmer des élèves, il faut que leurs représentants légaux donnent leur accord. Les enfants seront donc forcément au courant de la venue d'un « personnel extérieur » qui est là pour les filmer. Le chercheur devra veiller à ne pas préciser l'objet de sa recherche aux élèves (et à en parler le moins possible à l'enseignante afin de ne pas lui donner d'idées quant à sa façon d'interagir en classe avec les enfants). La séance sera ainsi introduite : « je viens pour filmer votre maîtresse et voir comment elle travaille, vous devez faire comme vous le faites d'habitude puisque ce n'est pas vous que je filme ». En procédant ainsi, le chercheur limite (toutes proportions gardées) le fait que les enfants ne se comportent pas de la même façon qu'en dehors de sa présence.

3.2. Le dispositif de l'étude

3.2.1. Comment se déroule une journée d'observation ?

La journée commence par un entretien « ante » séance⁵⁸. Cet entretien a une durée d'une quinzaine de minutes et aborde les points essentiels de l'objet de recherche (cf. 3.3.3, les différents entretiens). Durant toute la séance, le chercheur va filmer en continu

58 Schubauer-Leoni, M. L. & Leutenegger F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique / expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles: De Boeck.

l'enseignante, se focalisant sur ses actions et son comportement face aux élèves. La caméra est tenue par le chercheur de façon à avoir une certaine mobilité et à pouvoir ainsi enregistrer les paroles des différents protagonistes, des zooms pourront ainsi être réalisés. La séance observée se déroule le matin, ce qui permet ensuite au chercheur d'isoler les séquences vidéo qu'il juge importantes à montrer à l'enseignant lors de l'entretien d'autoconfrontation se déroulant après la séance. Cet entretien « post » séance sera effectué le lendemain, les deux professionnels se rendant disponibles pour cet entretien d'une durée de 30 minutes environ permettant d'étudier les formes d'interaction de l'enseignante avec ses élèves. Il est à noter qu'un temps court doit être laissé par le chercheur à l'enseignante pour se remémorer de façon plus efficace ce qu'elle a voulu faire, tout en ne se projetant pas encore dans la séance qui suit. Les deux entretiens « post » se feront le même jour (durant la pause méridienne qui a une durée de 2h15 dans cet établissement) afin d'optimiser le temps libre de l'enseignante observée.

3.2.2. Le choix d'une séance à observer

En français : Il s'effectue à partir du critère de la tâche⁵⁹ proposée aux élèves. Lors d'une tâche de découverte, l'enseignante propose aux élèves une situation-problème leur permettant de se confronter à une notion qu'ils ne connaissent pas. Dès lors, et même si l'enseignante « connaît » ses élèves, elle ne peut pas, d'un point de vue objectif, savoir quels enfants vont réussir ou échouer. Il lui faudra procéder à une évaluation formative pour avoir un premier avis sur le potentiel de chacun. L'observation d'une tâche d'entraînement apparaît ainsi comme la plus propice pour savoir ce qui est attendu des élèves et sur quels points l'enseignante va devoir étayer. La séance en question est une séance de grammaire portant sur le complément circonstanciel, c'est la deuxième séance de la séquence qui en compte cinq. Les élèves ont déjà des connaissances de base sur les aspects méthodologiques (les couleurs à utiliser pour surligner, les mots à repérer, la compréhension de la consigne) et sur les aspects notionnels : ils « savent » ce qu'est un complément circonstanciel, ce n'est pas une découverte pour eux. En CM1, les savoirs acquis précédemment sur le sujet vont être complétés (progression dite spiralaire).

En EPS : Une séance en activité d'opposition sera filmée. Les premières séances en

59 Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 49-63.) : « la tâche indique ce qui est à faire », page 3.

sport d'opposition sont le plus souvent des jeux collectifs dont les règles sont minimales (« ne pas faire mal », « ne pas se laisser faire mal »), permettant ainsi à l'élève de rentrer au plus vite dans l'activité. La prise de conscience du corps de l'autre est une des priorités de ces séances, tout autant (voire même plus) que des considérations purement motrices. L'amélioration des habiletés motrices s'effectuera lors de séances d'entraînement ou d'apprentissage ultérieures et répétées. Une première évaluation formative à lieu une fois que l'enseignante a proposé une situation référence à son groupe-classe et celle-ci sera affinée lors des séances suivantes qu'elle va proposer aux élèves pour les faire progresser. Le choix de la séance à observer s'est donc porté sur une séance d'apprentissage suivant l'évaluation formative, au cours de laquelle les élèves étaient amenés à réinvestir des gestes leur permettant de réussir la tâche.

3.2.3. Description de la méthode d'observation

L'observation, selon Schubauer-Léoni et Leutenegger (2002) « correspond au moment choisi par l'enseignant pour réaliser l'activité prévue. Moment privilégié pour enregistrer (images et sons) les (des) actions de l'enseignant et des élèves constitutives de leur travail respectif » (p. 18). De plus, pour réaliser une observation objective, il faut s'appuyer sur des critères objectifs. Selon Jean-Paul Roux (1982)⁶⁰, il faut « parvenir à un codage des comportements qui facilitera l'exploitation des protocoles recueillis » (p. 30). Dès lors, comment coder les comportements ? D'après quels matériaux les extraire ? Le matériau de départ est le film entier de la séance de l'enseignante toulousaine duquel seront extraits de courtes séquences vidéos (cf. plus en aval dans le paragraphe).

L'observation des séances avec la classe et les entretiens entre le chercheur et la professeure se feront à l'aide d'une caméra vidéo tenue par le chercheur, et centrée sur l'enseignante afin de perdre le moins possible de renseignements sur les actions de celle-ci. Elle doit s'effectuer « Dans une perspective descriptive, qui se défend de toute interprétation explicite au cours du relevé, l'observateur enregistre, par écrit et/ou à l'aide d'un appareil audio-visuel, tous les comportements qui relèvent du champ formel circonscrit par avance » (Roux, 1982, p. 3), afin de n'occulter aucune information qui

60 Roux, J.-P. (1982). Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève. *Revue française de pédagogie*. Volume 59, 30-45.

serait *à priori* indépendante du contexte. Le film se fera donc du début de la séance et la prise en main de la classe, à la fin et la phase de bilan ou de retour au calme, et ce en continu. De ce film seront extraites de courtes séquences vidéos qui seront révélatrices de moments d'étayage de la part de l'enseignant envers des élèves considérés comme « en réussite » ou « en difficulté ». En effet, au moment du film, et même s'il est au clair sur le champ de son étude, le chercheur ne peut se permettre d'effectuer une sélection d'instantanés à filmer qui serait hâtive et/ou subjective. Ce n'est qu'après avoir visionné le film en entier que le chercheur pourra isoler des moments qu'il jugera forts (cf. partie 3.3.1., la sélection des extraits vidéos).

3.3. Les différents outils

Deux outils principaux seront utilisés dans cette recherche : l'observation et les entretiens. Selon Combessie (2007)⁶¹, « l'observation, l'entretien, favorisent une approche intensive, approfondissant un nombre limité de cas » (p. 33), ils seront donc détaillés dans le protocole méthodologique ci-contre.

3.3.1. Comment sélectionner des extraits vidéo ?

Pour cela, nous reprenons dans ce mémoire des pistes que Bourgeois (2007), développe dans ses travaux. La chercheuse souligne l'importance de la sélection des moments des interventions du professeur. Ces moments doivent être brefs « toutes les compétences d'adaptation à une situation, aux difficultés rencontrées par un élève se révèlent dans ces brefs moments de l'activité » (p. 24). En effet, filmer de longues séquences pourrait être préjudiciable à la qualité de la recherche : des extraits trop longs pourraient amener le professeur des écoles à expliquer de façon « globale » son action auprès d'un élève et donc ne plus commenter un (ou quelques) actes précis entraînant une difficulté à analyser le(s) geste(s) professionnels d'étayage pratiqué(s). Le recours à des extraits plus courts permet à l'enseignante lors de l'entretien d'autoconfrontation de se focaliser sur l'interaction en elle-même et ainsi d'être plus précise dans son analyse.

Les extraits de la séance filmée par le chercheur porteront chacun sur une situation

61 Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. La découverte, collection Repères.

d'étayage qui pourra comporter une ou plusieurs interactions entre le professeur des écoles et un élève portant sur la résolution d'une difficulté précise. Notre objectif est ici d'isoler les difficultés afin de se concentrer sur l'acte d'aide apporté à l'élève en lui-même, et de voir les effets de cette aide sur la pratique de l'élève en question.

3.3.2. Choix de l'entretien

Le choix de la méthode de l'entretien est en lien avec une démarche méthodologique privilégiant l'aspect qualitatif à l'aspect quantitatif. Étant donné que l'objet de recherche est ici le professeur des écoles, il est apparu adéquat de tisser une relation de recherche plus étroite et plus fine. Brousseau (1978) dans un article sur les méthodes d'entretien⁶², décrit cette méthode comme « codifiée » et ayant pour but de « percevoir l'essentiel des événements observés, d'en restaurer la signification, le sens » (p. 3). Brousseau « autorise » au jeune chercheur ou chercheur inexpérimenté, l'idée de la perte de données inexploitable. En effet, il prévient que le chercheur devra faire un deuil de données et ne pourra pas tout exploiter sinon à mauvais escient. Sur un plan méthodologique, Brousseau évoque des séances filmées et mentionne que les passages à sélectionner doivent être concis et adaptés à l'objet de recherche. De plus, selon lui, « il faut qu'un intervalle de temps soit suffisamment long pour, que les objets pertinents de l'observation y soient identifiables (le dit, l'intention...) et suffisamment court pour contenir le minimum d'interactions » (p. 7).

Cet apport pragmatique va nous permettre d'élaborer une méthodologie qui soit viable, en effet l'intervalle de temps entre la séance et l'entretien « post » ne devra pas excéder la semaine ou tout du moins, ce dernier ne devra pas être fait avant la séance qui suit, cela permettant un rappel fiable et non une extrapolation par l'enseignante de ce dont elle pourrait se souvenir.

Les questionnaires plus usités dans les études portant sur un panel quantitatif important permettant de traiter plus « rapidement » des données, sont ici apparus très limités en terme de contenu. En effet, les entretiens réalisés avec la professeur des écoles avant et après sa séance portent sur des points précis ciblés par le chercheur mais qui ne sauraient s'avérer limitatifs de la pensée de M. Ce dernier va ainsi tenir compte de ce

62 Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, n° 45, 130-140.

que l'enseignante a à dire et ne pas ni la couper, ni occulter des informations qui seraient (de prime abord) moins importantes. Le chercheur va, dans la mesure du possible, devoir faire resurgir les pensées de la professeure dans l'inconscient de celle-ci, cela étant gage de réussite dans l'expérimentation car gage de pensée développée et aboutie.

3.3.3. Les divers entretiens utilisés lors du mémoire

Les entretiens seront « semi directifs » (Combessie, 2007) de façon à ce que l'enseignante réponde aux questions posées par le chercheur et que l'entretien ne dure pas trop longtemps, cela pouvant déranger la professeure et/ou amener des propos s'éloignant de l'objet de recherche. Ce dernier est précisé à l'enseignante de façon relativement large : « une observation des interactions que vous avez avec vos élèves durant une séance ». Combessie (2007) précise qu'un fil conducteur « est rédigé avant l'entretien et comporte la liste des thèmes ou des aspects du thème qui devront avoir été abordés avant la fin de l'entretien » (p. 24). De plus, celui-ci « doit suivre sa dynamique propre », c'est à dire que l'entretien n'est pas linéaire et qu'un va et vient est observé entre toutes les rubriques à remplir par le chercheur, cela évitant ainsi une éventuelle segmentation des propos de l'auditionné.

De plus, comme précisé par Brière et Musard⁶³ (2012), la précision des entretiens permet d'éviter les approximations dans les questions et ainsi un recueil de données moins précis :

Les entretiens, spécifiés au regard des enjeux didactiques de la recherche, s'appuient sur un guide de relance portant sur les intentions didactiques, les objets de savoir enjeux des dispositifs proposés, l'organisation de la leçon, l'interprétation des conduites des élèves, les régulations effectuées ou non et les pistes d'intervention envisagées (p. 11).

Deux entretiens pour chaque séance (comme évoqué précédemment), seront effectués avec l'enseignante observée. Un entretien « ante » et un entretien « post », définis au sens de Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002)⁶⁴. L'entretien dit « ante »

a notamment pour fonction de recueillir le discours de l'enseignant, adressé au

63 Brière, F. & Musard, M. (2012). Analyse didactique des gestes professionnels d'étudiants stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (2), 275-301.

64 *Ibid.*

chercheur, à propos de son projet spécifique d'enseignement [...] cet entretien cherche à éviter les généralités et à centrer le discours enseignant sur les contenus d'enseignement tels que prévus (p. 17).

Selon les mêmes auteurs, l'entretien dit « post »

visé à recueillir, à chaud, l'avis, le sentiment, l'analyse réflexive du professionnel après l'accomplissement d'une séance de travail [...] il s'agit de se donner les moyens empiriques de revisiter la séance à travers la reconstruction discursive de l'acteur ayant tenu un des rôles majeurs dans la séance (p. 18).

Dans le cadre de notre recherche, l'entretien « ante » séance a pour objectif de dégager les moments clés de la séance à venir : 1- Les moments importants pour l'enseignante. 2- Sa définition du terme de réussite et ainsi le repérage d'un élève en difficulté et d'un élève à l'aise dans les apprentissages en cours. 3- Les apprentissages souhaités dans la séance pour la classe et l'anticipation de difficultés ou de réussites pour les élèves en question. 4- La différenciation qu'elle met ou pas en œuvre pour les élèves ciblés.

Cet entretien qui se déroule le matin de la séance en question nous permet d'identifier les éléments clés de la séance qu'il va filmer en fonction de ce que lui dit M. (à 8h30, l'enseignante et le chercheur sont seuls dans la classe, les cours commencent à neuf heures dans cette école)

L'entretien « post » séance se déroulera selon la technique de l'autoconfrontation⁶⁵ de l'enseignant au regard de sa pratique de classe. Pour Theureau (2010), « dans l'entretien d'autoconfrontation », les traces d'activités « consistent essentiellement en des observations et enregistrements continus du comportement de ces acteurs, auxquelles peuvent s'ajouter des enregistrements de verbalisations simultanées, décalées ou interruptives » (p. 13). Les questions « qu'a-t-il perçu en faisant ? » et « que pense-t-il avoir réalisé et avec qui ? »⁶⁶ seront utilisées afin de rendre compte de l'activité de l'enseignante lors de l'entretien « post ». Cette méthodologie permet de confronter l'auteur des gestes à la vision de ceux-ci, mais dans un autre contexte.⁶⁷ En ce qui nous concerne, il est à noter que l'autoconfrontation est individuelle et non collective et

65 Theureau J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2010/2 Vol 4, n° 2, 287-322.

66 Questionnement issu de Schubauer-Leoni, M. L. & Leutenegger, F., *ibid*, p. 18.

67 Voir aussi Theureau J. (2000). Anthropologie cognitive & analyse des compétences, in J.M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatanu, M. Legrand, J. Leplat, M. Maillibouis, J.L. Petit, L. Quéré, J. Theureau, L. Thévenot, P. Vermersch. *L'analyse de la singularité de l'action*, collection Education & Formation, PUF, Paris, pp. 171-211.

qu'elle est simple. Pour Kloetzer et Henry (2010)⁶⁸ :

L'autoconfrontation simple permet au professionnel d'observer et de commenter le film de son activité avec le chercheur. Le regard et les questions du chercheur permettent au professionnel de commencer à déplacer son propre regard sur ce qu'il fait à travers ce qu'il se voit faire à l'écran . (p. 45)

Des questions sont posées à l'enseignante à partir des quelques séquences vidéos extraites du corpus de la totalité de la séance. L'intérêt d'une telle approche est de permettre « à chaud » d'accéder aux pensées de l'enseignante : pourquoi a t-elle agit ainsi ? Quels sont les éléments de la situation qui l'ont fait intervenir ? Dans quelle optique intervient-elle ? Avec quelle action ? Quels résultats obtient-elle ? Ces résultats sont-ils en adéquation avec ce qu'elle pensait obtenir comme effet sur l'élève en question ?

Il ne s'agit en aucun cas de réfléchir à sa pratique afin de l'améliorer mais bien de décrire l'activité que le professionnel a eue au moment du film. Theureau (2010) définit ceci comme « le paradoxe de l'autoconfrontation » :

L'acteur est mis, grâce à l'enregistrement vidéo, en position de développer sa réflexion située sur son activité, et il lui est demandé, dans l'autoconfrontation proprement dite de ne pas faire usage de cette possibilité, mais de se contenter d'exprimer sa conscience pré-réflexive au moment de la réalisation de son activité (p. 16).

Le fait de procéder à l'observation et aux entretiens dans un laps de temps réduit va limiter les « réflexions parasites » de l'enseignante sur les gestes qu'elle a (ou aurait) pu effectuer pendant la séance. Ceux-ci risqueraient dans le cas contraire d'être noyés dans les gestes réalisés durant la semaine.

3.4. Traitement des données

3.4.1. Quels élèves seront de ce fait observés ?

Les élèves observés dans chaque discipline seront choisis par l'enseignant selon le critère de la maîtrise de l'activité : « un élève qui est en réussite » et « un élève qui est

68 Kloetzer, L. & Henry, M. (2010). Quand les instruments de métiers deviennent objets de discours. *Activités, volume 7 numéro 2.*

en échec » ; cela en lien avec les définitions avancées en amont. Il n'y aura donc pas forcément les mêmes élèves observés en français et en EPS même si certains sont en difficulté dans plusieurs domaines et même si le choix de l'EPS et du Français, étant deux disciplines assez éloignées en termes de savoirs et de savoirs faire, permet d'avoir un choix plus large d'enfants à observer.

Après entretien avec M. nous avons choisi de nous focaliser sur certaines interactions entre elle et ses élèves. Certains seront donc :

En difficulté uniquement en EPS.

En difficulté uniquement en Français.

En difficulté dans les deux disciplines.

Il a été fait le même choix pour les élèves en réussite. Ces choix sont éclairés par la méthodologie de Schubauer-Léoni et Leutenegger (2002)⁶⁹ :

À cette étape, il s'agit aussi de choisir avec l'enseignant les 3-4 élèves qu'il serait opportun d'observer plus spécialement. Ceci afin de disposer d'un « échantillon » (sorte de « carottage » du terrain que représente la séance) de ce que l'enseignant juge représentatif de deux positions distinctes d'élèves (deux topos) : des élèves censés « suivre » comme attendu le travail demandé par la tâche et, à l'opposé, des élèves censés ne pas pouvoir se repérer dans la région de savoir que la séance va parcourir. (p. 17).

Le but étant de pouvoir croiser un maximum de données obtenues par l'observation, et par les entretiens avec l'enseignante sur les problèmes attendus (ou avérés) des élèves tout autant que sur les réussites semblant être acquises et qui de ce fait ne feraient que s'enraciner chez des enfants. Selon les types d'élèves, il y aura des attentes qui peuvent être différentes chez l'enseignante en fonction des compétences et des acquis des élèves, la notion de « contrat didactique différentiel » au sens de Leutenegger et Munch (2002) apparaît dès lors⁷⁰. Une définition de cette notion est accessible dans Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002⁷¹ :

Dès 1986, l'une de nous (Schubauer-Leoni, 1986) proposait la notion de contrat

69 *ibid.*

70 Leutenegger, F. Munch, A., M. (2002). Phénomènes d'éducation et d'instruction : étude comparative menée au travers de deux institutions contrastées. *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, 111-121.

71 Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique « ordinaire ». In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation* (pp. 227-251). Collection Raisons Éducatives. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

didactique différentiel pour distinguer les fonctions de différentes positions d'enseignés dans l'économie de la relation d'enseignement/apprentissage. (p. 13).

3.4.2. Comment reconnaître un geste d'étayage ?

Afin que le geste professionnel de l'enseignant au sens de Bucheton et Soulé⁷² (2009) soit considéré comme geste d'étayage, des précautions doivent être prises. Une grille d'évaluation précise doit être mise au point avant l'observation, de façon à ce que le chercheur ne soit pas influencé par des gestes professionnels qui n'en seraient pas. Les indicateurs joints en annexe permettent d'avoir une idée plus précise de ces gestes professionnels. En voici quelques uns pour donner une idée au lecteur : quel est le temps de présence de l'enseignant près de l'élève ? La question de l'enseignant est-elle ouverte ou fermée avec la réponse incluse ? L'enseignante s'adresse-t-elle à un élève plusieurs fois ? Si oui, les formes de son étayage sont-elles différentes ? Si oui, en quoi ? Comment réagit l'enseignante devant la difficulté manifeste d'un élève ? Lui apporte-t-elle également une aide de nature biomécanique ? Son intervention est-t-elle ciblée sur un point précis ou de nature plus générale (comme une aide méthodologique par exemple) ? Etc.

Pour ne pas analyser des gestes professionnels qui ne seraient pas des gestes d'étayage, nous avons pris la précaution de proposer à d'autres personnes de donner leur point de vue sur les extraits vidéos présentés au professeur. Cette façon de faire permet une plus grande objectivité dans le traitement des données ainsi qu'une possible généralisation de cette grille d'observation. Le fait que n'importe quel chercheur (ou praticien confirmé) puisse trouver les mêmes résultats que nous, nous renforcera dans l'idée que ce que nous avons observé l'a été de façon objective. Ces personnes ont été un doctorant en droit, une étudiante en licence STAPS, et une étudiante en master MEEF.

3.4.3. Comment vérifier le sens d'un geste d'étayage ?

Le sens du geste de l'étayage ne pourra pas à priori être déterminé par le chercheur

72 Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 – n°3. <http://educationdidactique.revues.org/543>

avant d'en parler avec l'enseignant. C'est le professionnel de terrain qui effectue des gestes d'étayage et donc qui est ensuite le plus à même de parler de la signification qu'ils ont pour lui. Le chercheur va quant à lui mettre en corrélation les dires de l'enseignante lors de l'autoconfrontation avec les critères objectifs préétablis. De ce fait, la signification des gestes prendra sens une fois que l'élève aura été catégorisé comme « en difficulté » ou « en réussite » et une fois que l'enseignant aura mis en mots son intention lors de l'interaction avec cet élève.

3.4.4. Comment catégoriser les actions enseignantes ?

A partir des explications de l'enseignant sur ses gestes professionnels durant l'autoconfrontation et de la grille théorique établie par le chercheur à partir des six thèmes d'étayage de Bruner (1983)⁷³, une catégorisation du ou des sens des gestes en question pourra s'effectuer de façon plus objective. Ce rangement permettra de les exploiter d'une manière impartiale, même si toute la difficulté réside dans le fait que d'un chercheur à l'autre, il peut y avoir des différences de catégorisation étant donné que le chercheur lui-même n'est qu'un être humain, perfectible, et passible d'erreurs d'interprétation. Le fait également que la recherche ne porte que sur un enseignant, le fait que les gestes étudiés soient peu nombreux (l'aspect qualitatif a été privilégié), le fait qu'ils ne se soient déroulés que lors d'une seule séance dans chaque discipline sont une partie des biais méthodologiques qui peuvent être rencontrés dans cette recherche. Un listing non exhaustif des limites va être dressé dans la partie suivante.

3.4.5. Les limites de ce mémoire : un frein à sa reproductibilité ?

Comme abordées lors des paragraphes précédents, les limites sont nombreuses en ce qui concerne le travail présent. En plus du manque de temps lié aux conditions de réalisation de ce mémoire (durant l'année des oraux du concours de recrutement de professeur des écoles, avec une classe à tiers temps à l'année), nous citerons volontiers la quantité du panel enseignant, la quantité des extraits vidéos, la quantité du nombre d'élèves observés entraînant une quantité moindre des gestes d'étayage, une observation

73 Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

pas toujours parfaite due aux difficultés d'avoir une caméra de bonne qualité, une connaissance de l'enseignant sur un plan personnel, le fait de filmer une seule classe (et donc des enfants pouvant vouloir attirer la caméra vers eux)...

Cependant, des précautions méthodologiques et théoriques prises lors de la réalisation de ce mémoire limitent les biais et les erreurs : les phénomènes d'étayage jugés par plusieurs personnes à titre informatif, la grille des phénomènes d'étayage inspirés de Bruner (1983), le film en continue de la séance, l'isolation de plusieurs séquences vidéos précises, la non divulgation de l'objectif final de recherche à l'enseignante, le fait de connaître sa façon d'enseigner (qui a permis d'anticiper les personnes à filmer par exemple, ou de rester à filmer un duo d'élèves alors que l'enseignante s'éloignait... pour revenir vers eux presque immédiatement), le fait de savoir que la professeure n'allait pas changer de façon d'enseigner en se sentant filmée, la préparation des élèves en leur adressant un message leur expliquant bien que le film serait sur M. et non sur eux, etc.

D'un point de vue global, nous avons voulu présenter nos travaux de la façon la plus claire possible, avec ses limites, mais aussi, et surtout, avec les conditions d'une reproductibilité (par nous-même ou une autre personne) lui conférant un statut universitaire. Des pistes de pragmatisme pour un jeune enseignant dans une classe ou tout simplement pour un lecteur qui penserait trouver ici des réponses à ses questions sont également visées.

4. Présentation des résultats

La présentation des résultats se fera de façon chronologique, afin que le lecteur ne se perde pas dans la retranscription de ceux-ci et qu'il puisse y chercher le plus rapidement possible les données qu'il juge nécessaires. Le français sera abordé dans un premier temps, nous traiterons de l'EPS dans un second temps. Dans chaque partie seront déclinés le cas des élèves repérés comme « en réussite » puis des élèves dit « en difficulté ». Les extraits de verbatim, retrouvables en intégralité dans les annexes seront ici typographiés en italique pour qu'une fois encore, la lecture de ces résultats soit la plus aisée possible. Les phrases prononcées par les élèves seront précédées de leur prénom et celles par l'enseignante, seulement présentées avec des guillemets.

4.1 Analyse de la séance de Français

4.1.1 L'entretien « ante » séance : les intentions didactiques de l'enseignante

L'enseignante avait prévu de travailler sur la trace écrite d'une leçon de grammaire portant sur les compléments circonstanciels. Cette notion n'était pas inconnue par les élèves qui avaient déjà pu l'aborder lors de séances précédentes. L'enjeu ici était multiple :

- Réaliser une carte heuristique en binôme permettant une meilleure visualisation qu'une trace écrite dite « classique ».

- Réaliser une trace écrite traditionnelle sur les compléments circonstanciels résumant leur utilité dans la phrase et la façon de les repérer.

« Ce que je voudrais aujourd'hui c'est qu'ils fassent une première trace écrite sous forme de carte heuristique et ensuite, quand on sera d'accord sur ça c'est qu'ils me la retransforment en, hmm, en leçon avec des phrases, une leçon dite traditionnelle ».

- Mobiliser des compétences méthodologiques afin de réaliser les deux travaux (*« il va falloir mettre des couleurs, des cadres et aérer le travail etc. etc. »*)

- Repérer les caractéristiques des compléments circonstanciels.

L'enseignante caractérise un élève « en réussite » comme un élève étant capable de trouver toutes les caractéristiques du complément circonstanciel, arrivant ainsi à les extraire du corpus de 20 phrases qu'elle donnera à chaque élève en vue de réaliser une carte conceptuelle et après de la retranscrire en carte heuristique. (*« Un élève en réussite c'est clairement un élève qui est capable de mettre toutes les, euh, particularités d'un complément circonstanciel qui est capable, de l'organiser, dans l'espace »*).

Les exigences semblent d'emblée élevées. En effet, l'élève doit posséder les connaissances notionnelles sur le complément circonstanciel (et donc se souvenir de ce qui a été vu lors des séances précédentes, voire des années précédentes⁷⁴), mais il doit aussi, d'après les données de cet entretien « ante » séance, être capable de les organiser, et ce de façon claire afin de pouvoir les réorganiser en trace écrite textuelle. Cependant, pour les deux traces écrites, l'enseignante utilise un système de tutorat entre les élèves (*« ensuite il y aura un temps à deux et, vu la disposition de ma classe (elle montre de la*

74 C'est ce qu'on appelle la progression spirillaire.

main), il y a toujours un enfant en difficulté à côté d'un enfant qui ne l'est pas donc euh, justement, pour que, voilà, il y ait un tutorat »). Ce tutorat, au sens de Vygostsky et de Bruner (voir le cadre théorique) sera effectif dans un dernier temps, laissant ainsi, pendant une première partie de la séance les élèves travailler seuls avec son aide quand le besoin se présente (notamment pour les élèves décelés comme « en difficulté » en amont de la séance du jour). Nous étudierons donc les interactions de l'enseignante avec les élèves lors de la première tâche de la séance, après l'explication à l'aide de « consignes collectives », lorsque « tout le monde s'y penche ».

L'enseignante prévoit, avant la séance que ces interactions avec les élèves soient de nature différente grâce à des « consignes différenciées » (Voir aussi les modes de différenciation pédagogique selon Meirieu (p. 6 du mémoire). Pour les élèves en difficulté, elle pense déjà aux aides qu'elle pourra leur apporter (« ce qu'ils doivent aller chercher, où est-ce qu'ils peuvent regarder » ; « faire un petit peu le lien entre ce qui a déjà été fait »). Tous pourtant auront le même travail à faire, la réactivation des connaissances passant par l'action de trouver les compléments circonstanciels dans les cinq premières phrases des 20 proposées. (« Donc on va faire cinq phrases ensemble (mouvement des mains), on va revoir oralement « comment t'as fait pour le trouver ?, pourquoi ? Comment ? » Donc on va euh, (moulinets des mains), hum, remettre en route toutes les connaissances »). Les élèves les plus avancés sur la notion pourront ensuite continuer à travailler seuls les phrases qui suivent après l'établissement d'une carte heuristique commune. M. « évite les difficultés de départ en réactivant les connaissances, comme ça. », ce qui permettra au maximum d'élèves de pouvoir ensuite comprendre et réaliser une carte heuristique puis de finir la feuille d'exercice (dans la dernière phase de la séance).

4.1.2. Comment l'enseignante fait-elle rentrer les élèves dans la tâche ?

M. commence par demander à un élève qui est caractérisé de « en difficulté » devant la tâche de dire ce qu'il faut faire au reste de ses camarades : « Axel c'est bon ? Oui ? » ; « ça va parler de quoi ? ». Après avoir questionné l'ensemble de la classe sur le fait que tous aient bien lu et repéré la consigne, l'enseignante va ensuite redemander à une élève « en difficulté » de reformuler le travail qui est à faire (« Hm hm, Jessica qu'est-ce qu'il

faut faire ? »). Cela lui permet de voir si cette élève a compris et in extenso les autres élèves « en difficulté » (elle ne peut pas se permettre de tous les questionner, sinon les élèves qui ne sont pas dans ce cas de figure « perdraient » du temps pour commencer l'exercice). On remarque que ce choix est judicieux puisqu'en l'occurrence, Jessica n'avait pas compris, elle est obligée de relire la consigne. Une dernière question de contrôle va permettre de tester le niveau de compréhension (« *Sans regarder la consigne, qu'est ce qu'il faut faire ?* »). La fin de la consigne est ensuite demandée au même Axel, et ce encore une fois, afin de contrôler si les élèves qui peuvent éprouver des difficultés dans la réalisation de la tâche ont compris (« *D'accord. Tu as vu quelle case ? Axel ?* »).

4.1.3. Le cas d'un élève « en réussite »

Ce jour-là, M. nous avait confié que Florian serait un des élèves en réussite dans les différentes tâches demandées. Nous avons pu capter un moment très bref entre l'enseignante et cet élève qui a duré une quinzaine de secondes, ce moment est appelé « événement remarquable » au sens de Leutenegger et Schubauer-Leoni (2002), c'est à dire qu'il a une importance certaine dans la séance. Tout en passant dans les rangs, M. s'arrête devant Florian et, se rend compte qu'il a fini ce qui avait été demandé (alors que d'autres n'en sont qu'à la deuxième phrase de la feuille d'exercice, comme Jessica). L'interaction est simple, elle se fait silencieusement, la professeure, après avoir lu le travail de son élève, va hocher la tête d'un mouvement approbateur pour lui signifier qu'il a réussi. Cela se fait rapidement (11 secondes), mais c'est suffisant et cela permet de conserver le calme dans l'espace de la classe.

4.1.4. Le cas de deux élèves « en difficulté »

Plusieurs élèves avaient été cités lors de l'échange (informel, non filmé) avec le chercheur dont deux tout particulièrement. Nous avons réussi à capter un événement remarquable avec chaque élève.

Avec Jessica : Après s'être assurée que l'élève est bien au travail (« *tu cherches ?* »), M. va ensuite pouvoir apprécier son niveau de compréhension. Elle la

questionne avec des termes simples : « *Mais alors comment tu fais ?* ». Les réponses de Jessica étant correctes (Jessica : « *Je regarde le verbe, le sujet* »), sa maîtresse va s'assurer qu'elle comprend comment trouver le complément circonstanciel, toujours avec des termes simples (« *et alors ?* »). Jessica étant une élève en difficulté, elle ne parvient pas à expliquer la notion dans sa globalité et commente juste son acte, ce qui est déjà bien car en relation avec les attentes méthodologiques émises par l'enseignante toulousaine lors de l'entretien (Jessica : « *Il... il travaille dans quoi ? Dans le potager. Non. (cherche) Où ?* »). Voyant que Jessica a compris comment faire, M. va ensuite chercher à ce que Jessica arrive le plus rapidement et le plus facilement possible à repérer le complément circonstanciel, on touche ici, encore une fois, aux attentes méthodologiques émises par la maîtresse : « *La première chose que l'on fait c'est quoi ?* » ; « *Alors vas-y, surligne le complément circonstanciel* » ; « *Et ensuite ?* ». Jessica quant à elle répond aux sollicitations avec succès : Jessica : « *Euh, surligner* » ; « *on coche dans la case* ». La durée de l'intervention de M. est de une minute et 19 secondes.

Avec Vasco, l'interaction enseignante-élève va durer plus longtemps (une minute et 37 secondes) et elle va commencer à peu près de la même manière : la première question est : « *t'y arrives ?* ». Vasco répond « oui » et donc, M. lui demande à ce moment là « *comment tu as fait ?* », comme elle avait pu le faire avec Jessica. C'est la suite du dialogue qui est en revanche différente, en effet Vasco bredouille une première réponse qui n'est pas très claire (Vasco : « *là parce que, par exemple là, et beh c'est après le verbe, et euh c'est euh .. un complément, de temps?* »), ce qui va pousser l'enseignante à lui redemander quelles procédures il a utilisé pour trouver le complément (« *Comment t'y arrives ?* ») afin de s'assurer que l'élève comprenne comment il a réalisé la tâche. Ce qui diffère du cas de Jessica, c'est que Vasco n'arrive pas à expliquer sa procédure, il bredouille puis reste silencieux de longues secondes (19) avant que M., voyant qu'il n'y arrive pas, lui redonne confiance en lui : « *et c'est ça hein, tu as raison hein. c'est un complément circonstanciel de temps y a pas de problèmes, ce c'est exactement ça.* ». Cependant elle lui repose la question sur sa façon de repérer le complément circonstanciel (« *Mais moi ce qui m'intéresse c'est comment tu as fait ?* »), son but étant que Vasco sache expliciter ses choix⁷⁵. L'élève

75 Cela est gage de compréhension de l'action qui est faite par l'élève, et ce dans n'importe quelle discipline et pour n'importe quel niveau de classe, notamment en maternelle

bredouille encore, et, confusément, hasarde une réponse : Vasco : « *Ça marche par euh, ... comme euh, comme un complément circonstanciel de lieu, mais c'est un complément circonstanciel de temps* ». L'enseignante reformule les propos de Vasco en termes plus techniques, en termes qui seront employés par les autres élèves ensuite : « *Tu as fait avec le sens c'est ça ?* » ; « *ça veut dire « ce que ça voulait dire » ?* ». Pensant alors tenir un début de raisonnement logique chez son élève à propos de la notion même de complément circonstanciel, elle le met face à une contradiction : « *Alors pourquoi par contre est-ce que tu as surligné « des amis » ?* ». A l'évidence ce qu'a mis Vasco sur sa feuille est faux et M. tente de voir si l'élève est capable de reproduire le raisonnement précédent (il avait répondu « *oui* » aux deux questions de l'enseignante, ce qui pouvait laisser entendre qu'il avait compris le mécanisme pour trouver le complément circonstanciel). Malheureusement, il n'arrive pas à reproduire le même raisonnement et reste, malgré l'étayage de l'enseignante, visiblement en échec. (Vasco : « *Parce que ça marche par, euh, avec un nom propre ?* »).

4.1.5. L'entretien d'autoconfrontation

Dans un premier temps, il est demandé à M. de revenir sur sa mise en activité du groupe-classe. Celle-ci s'effectue de manière à ce que tous les élèves comprennent la tâche pour notamment « *enlever tous les problèmes qui pouvaient être liés à la lecture de consigne et à la compréhension de la consigne.* ». L'enseignante cherche à ce que les élèves aient le moins de difficultés possibles sur le contexte (la forme de l'exercice et la consigne) leur permettant de se focaliser sur la notion grammaticale en elle-même. La tâche était double dans l'exercice proposé : « *surligner les compléments circonstanciels et ensuite cocher de quel complément circonstanciel il s'agissait* ».

Est ensuite abordé le cas de Florian, considéré comme « en réussite » dans l'activité en amont de la séance. Comme dit lors de la partie précédente le concernant (voir 4.1.3), Florian n'a aucun problème dans la réalisation de la tâche comme le remarque M. : « *Il pourrait faire cet exercice en 20 secondes montre en main sans aucun, sans aucune difficulté* ». L'enseignante nous confie qu'elle vérifie sa feuille car elle passe à côté de lui (« *en fait je passais devant lui puisqu'il est à côté d'une enfant plus en difficulté, Jessica* »). Elle sait que son travail sera « *impeccable* » et que pour

lui, cela va « *très très vite* », sans « *aucun souci* » ; tous les critères de réussite sont réunis chez Florian et l'enseignante peut ainsi aller aider un autre élève.

Pour Jessica, qui est considérée comme « *très en difficulté, très en dessous du reste de la classe, de la classe* », le temps de présence est plus long et l'interaction entre l'enseignante et l'élève est de nature différente. Il s'agit pour M. de s'assurer que Jessica a bien compris la consigne et de la mettre au travail en la sécurisant à propos des savoirs déjà acquis. Cet élève est capable de « *s'affoler* » et « *peut se tromper sur quelque chose au fond qu'elle sait faire* » car « *elle oublie ce qu'il faut faire* ». La maîtresse précise bien qu'elle passe de façon « *systématique* » pour voir si elle a compris le travail qu'il y a à faire et qu'elle ne l'a pas oublié. La première interaction est donc de nature cognitive contrairement au cas de Florian. Pourtant Jessica comprend et réussit la tâche demandée conformément aux critères de départ alors qu'on aurait pu s'attendre à la voir échouer. La difficulté pour cette élève est le « *passage à l'écrit* » car « *c'est pas une enfant qui est en difficulté de compréhension, c'est une qui comprend les notions, quand on fait des manipulations orales elle participe* ». Jessica peut se mettre en difficulté devant « *l'ampleur de la tâche* ». M. précise bien qu'avec ce genre d'élève « *c'est très difficile souvent d'aider parce que euh, c'est une enfant qui comprend* ». L'aide de l'enseignante va porter sur des aspects méthodologiques, sur le « *rappel à la règle* » avec les questions : « *qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce qu'on cherche ?* ». Sans son aide, M. pense que Jessica aurait échoué car elle a « *tendance à perdre confiance* » et à « *ne pas se faire confiance* ». La présence de la maîtresse va permettre à son élève de se recentrer sur le travail à faire et à lui procurer une aide « *plus psychologique que euh, voilà, qu'autre chose* ».

Le dernier élève dont il est question lors de la séance de français, Vasco « *est carrément bien plus en difficulté puisque lui il est carrément en difficulté de compréhension* » car il est d'origine portugaise, ce qui entraîne des problèmes de vocabulaire, même devant des termes qui doivent être acquis par un élève de cet âge là. La première aide apportée par M., est une aide concernant donc la compréhension de la phrase à traiter. Ensuite, Vasco n'arrivant pas à donner du sens à la notion de complément circonstanciel, l'apport de l'enseignante portera « *vraiment* » sur « *de la méthodologie* » car elle juge qu'il ne l'avait pas. Cet élève ne connaît pas les règles élémentaires de la grammaire française qui sont « *trop théoriques pour lui* ». Lors de

l'entretien d'autoconfrontation, il apparaît qu'avec cet élève l'aide de M. porte aussi sur la mise en action de Vasco, un peu comme elle l'était avec Jessica, « *sinon il fait pas, il peut pas faire sinon, il, il est submergé* ». Sans l'étayage de l'enseignante, cet élève ne pourrait pas comprendre ce qu'il fait : il donne d'ailleurs une explication qui n'est pas en lien avec le travail qu'il a fourni : « *ben il a compris en fait que c'était au dessus de la tête, mais il a surligné la tête par exemple. Il a pas surligné tous les mots* ». M. est intervenue plus longtemps avec lui afin qu'il puisse mettre des mots écrits sur son travail « *Parce que l'école (...) on juge bien ce qu'il y a écrit hein, on peut en penser ce qu'on veut, mais voilà, la réalité elle est là* ». Un des buts de l'enseignante est que Vasco puisse être le plus « en phase » avec l'institution scolaire.

Elle a dû adapter son propos avec cet élève : au départ, elle voulait l'aider en priorité à se lancer dans l'activité (car sans elle il « *ne fait pas* ») et elle a su se servir des réponses de Vasco pour adapter son questionnement dans la réalisation de l'exercice : « *Alors pourquoi par contre est-ce que tu as surligné « des amis » ?* ». Mais devant la trop grande difficulté de cet élève, elle a préféré ne pas le mettre en surcharge cognitive (après la réponse : Vasco : « *Parce que ça marche par, euh, avec un nom propre ?* », elle décide d'aller voir un autre enfant).

4.1.6. Synthèse relative à la séance de français

Lors de cette séance, nous avons étudié les interactions de M. avec trois de ses élèves : un élève « en réussite » (Florian) et deux élèves « en difficulté » (Jessica et Vasco). Il apparaît que celles-ci ne sont pas les mêmes selon l'élève auxquelles elles s'adressent. Elles peuvent être : de contrôle (avec Florian), d'enrôlement dans la tâche (Jessica et Vasco), méthodologiques (Jessica, Vasco), de mise en confiance de l'élève (Jessica), de reformulation de la consigne (Jessica), d'aide psychologique (Jessica), de mise en mots des idées de l'élève (Vasco) et de maintien dans l'activité (Vasco, Jessica).

M. est arrivée à adapter son comportement à ce que disaient ou avaient fait ses élèves quand elle leur parlait de façon à ajuster au mieux ses interventions.

4.2. Analyse de la séance d'EPS.

4.2.1. L'entretien « ante » séance : les intentions didactiques de l'enseignante

Lors de l'entretien précédent la séance d'EPS, plusieurs axes de travail ont été évoqués par M. : « *Que tous les enfants prennent du plaisir, comprennent les fondamentaux de l'activité* » et qu'ils arrivent à « *comprendre ce que c'est qu'une attaque-défense par exemple dans le jeu d'opposition et pouvoir mettre les mains et le corps sur l'autre déjà* ». L'aspect plaisir étant plus important que l'aspect technique de l'activité aux yeux de M., et un élève en réussite « *c'est un élève qui respecte les consignes* » et « *un élève qui est capable de, d'évoluer dans l'activité* ».

Au niveau des interactions avec ses élèves, l'enseignante pense qu'elle va avoir un rôle de rappel des notions antérieures (« *Réactiver à chaque fois un petit peu tout ce que l'on a vu précédemment, je veux dire c'est plus ça en fait, faire attention à ça* »). Ce rôle va être complété par une supervision active du comportement de ses élèves, elle va « *un petit peu faire attention, voilà, au comportement* ».

Au niveau des difficultés que les élèves pourraient rencontrer dans l'activité, elle anticipe le problème du toucher : certains élèves seront en effet réticents à toucher des camarades, or, le toucher est indispensable en sport d'opposition pour arriver à gagner un combat. (« *il y en a qui vont avoir du mal à rentrer en contact, physiquement en contact, mettre les mains sur l'autre, mettre le corps sur l'autre* »). Un autre problème peut survenir : la stratégie. Elle anticipe déjà qu'un élève (Vasco en l'occurrence) ne se servira que de sa force et que donc il sera en échec : « *ensuite et ben il va se trouver confronté à, à une certaine technique, à une certaine ruse, et là je pense qu'il va être en difficulté parce que, j'ai du mal à croire pour l'instant qu'il puisse, euh, qu'il puisse justement ne pas se servir que de sa force* ». Pour elle, en activité d'opposition, un élève en échec est un « *élève qui stagne* ».

A l'inverse, elle pense que les élèves qui vont réussir seront les élèves qui écoutent le plus la consigne (« *si un enfant justement écoute les consignes, euh, analyse, réfléchit, il va être en réussite, j'ai presque envie de dire dans n'importe quelle activité* »), et qui arrivent à « *se lâcher* » avec leur corps et à l'utiliser comme un outil en le désacralisant. De plus, un élève en réussite est un élève qui a un comportement adapté (« *il faut qu'un*

enfant en réussite ne soit pas un enfant prétentieux ») et pour cela, elle est amenée à introduire des tâches d'observateur ou d'arbitre : être actif et engagé dans le rôle d'arbitre fait partie des indicateurs de réussite chez un élève.

4.2.2. Comment l'enseignante fait-elle rentrer les élèves dans la tâche ?

En début de séance, elle va procéder dans un premier temps à des jeux corporels entraînant un toucher entre les élèves sans qu'ils ne s'en rendent compte. Ceci permettra ensuite de lancer la classe dans l'activité de combat plus facilement (le départ s'effectue à genoux). Une fois que des procédures vont émerger, elle va réunir les élèves pour les questionner et ainsi les faire verbaliser sur les techniques obtenues.

En ce qui concerne la tâche motrice à proprement parler, ce qui est demandé aux élèves, est que l'attaquant puisse mettre sur le dos le défenseur de façon efficace, c'est à dire que la technique fonctionne sur n'importe quel adversaire (*« t'es d'accord que si ta technique marche, elle marche aussi sur Aymeric ? » ; « pour qu'elle marche, il faut qu'elle marche sur n'importe qui ! »*). Les élèves vont ainsi fréquemment changer d'adversaire durant la séance pour éprouver leurs différentes techniques. L'enrôlement dans la tâche est donc collectif car tous les élèves ont la même consigne : l'attaquant doit amener le défenseur sur le dos et l'y maintenir dix secondes.

Deux élèves « en difficulté » ont pu être identifiés, Vasco et Maelys, et un élève « en réussite », Axel. Des observations d'autres élèves au cours de la séance seront également porteuses d'informations quant aux aides que l'enseignante peut apporter à des élèves « lambda » (en l'occurrence il s'agit de Jessica, que nous avons observé en grammaire).

4.2.3. Le cas d'une élève en réussite

Plusieurs élèves ont été en réussite durant la séance, et ce, à différents niveaux : M. avait pensé que Maelys n'aurait pas de difficulté particulière en EPS car c'est une enfant très sportive. Cependant, nous pouvons voir que, dans un premier temps, elle a très peur de toucher son adversaire : Maelys la pousse sans vraiment avoir pour intention de rentrer en contact avec elle, alors que pour réussir la tâche, il faudrait qu'en attaquant, Maelys immobilise au sol son adversaire (et donc soit positionnée au-dessus d'elle).

Pour l'élève, ça serait la technique qui ne marcherait pas, elle le dit d'ailleurs à M. quand celle-ci passe la voir (Maelys : « *ça marche pas la technique* »). Mais le constat de son enseignante est différent : Maelys n'a pas l'air de vouloir s'engager physiquement. L'intervention de la maîtresse est ici ciblée sur ce problème là : « *Mais Maelys, tu te jettes par terre toi, tu t'en rends compte ? Tu la touches et puis hop la, tu te jettes par terre* ». La professeure fait le geste avec ses mains en même temps pour illustrer son propos. Maelys a un problème affectif à résoudre et M. le sait bien, elle l'avait évoqué dans l'entretien précédant la séance. Dans le deuxième extrait sur la même élève, on remarque qu'une barrière psychologique a été franchie : ici il y a bien un combat (même s'il n'est pas très physique, le but c'est qu'il soit efficace). L'attitude de M. est tout autre, elle va tout de suite encourager Maelys pour que cette dernière continue dans son effort (« *Bien !* » « *Bien !* »). Mais l'enseignante cherche cependant à vérifier s'il y a bien eu un vrai combat, en effet, la réussite soudaine de l'élève est un peu surprenante. La question : « *Tu résistais ? Tu résistais ? Tu résistais oui ou non ?* » amène la réponse suivante de son adversaire : Élève : « *Euh, oui, en fait elle m'a surpris* ». M. a réussi à engager Maelys dans un combat non simulé mais elle choisit volontairement de ne pas aborder ce point et conclue l'échange avec une phrase portant plus sur de la technique : « *Comme quoi la surprise ça marche* ». Finalement, même si les débuts ont été plus compliqués que prévu, Maelys semble bien réussir le travail demandé.

4.2.4. Le cas d'une élève sans difficulté d'apprentissage

Jessica n'était considérée ni comme « en difficulté », ni comme « en réussite », de ce fait, nous l'avons incluse a posteriori dans les séquences filmées car les interactions entre l'enseignante et elle ont été significatives d'un comportement enseignant évolutif. De plus Jessica avait été filmée en grammaire. Trois extraits vidéos ont un rapport avec Jessica.

Dans le premier extrait, M. l'encourage verbalement durant son combat (elle est attaquante) : « *Allez. D'un côté, de l'autre, allez !* ». Ici l'encouragement porte sur les aspects affectifs (le « *Allez* » lui permet de maintenir l'élève dans l'activité) et moteurs (« *d'un côté, de l'autre* »). L'enseignante tourne autour du groupe pour essayer de capter le regard de Jessica et elle arrive à le faire une fois (avec un hochement de tête

approbateur). Dans le deuxième extrait, M. va remettre les élèves en activité car elles se sont arrêtées (l'adversaire de Jessica s'est fait « mal aux doigts ». Ici le dynamisme de l'enseignante lui permet immédiatement de prendre des informations sur le combat en cours « *qui c'est qui attaque ?* » et de relancer son élève : « *Allez ! Va!* » (adressé à Jessica). Cette dernière ne semble pas vraiment s'engager au niveau moteur (elle garde une main au sol et une sur l'épaule de son adversaire, ne lui permettant pas réellement de la mettre sur le dos), mais M. décide de laisser le combat se dérouler ainsi. Dans le troisième extrait, Jessica n'est plus ni attaquante, ni défenseuse, elle arbitre. Ce rôle fait partie des rôles identifiés dans l'entretien « ante » séance par l'enseignante de la classe, et un élève peut montrer une certaine réussite dans l'activité des jeux d'opposition s'il est efficace dans le rôle d'arbitre. Ici ce n'est pas le cas, Jessica est passive, elle a les bras derrière son dos pendant 30 secondes, elle ne compte pas et M. va, avec une répétition de questions et de remarques, lui signifier qu'elle n'arbitre pas correctement (« *Est-ce que tu sais si elles sont sorties du tapis ?* » ; « *Toi tu es censée compter quand elle est dessus* » ; « *est-ce, est-ce qu'elle a les deux épaules au sol là ?* » ; « *allez compte* »). Encore une fois, l'enseignante choisit d'aller voir un autre groupe après cette dernière intervention.

La professeure, grâce à ses interactions avec Jessica a pu relancer l'activité dans les situations filmées ; elle a utilisé des conseils et des remarques d'ordre plus généraux, mais touchant tout même à la technique : « *d'un côté, de l'autre* ». M. va essayer d'aider Jessica à la fois en terme de comportement mais aussi en terme de compétences attendues.

4.2.5. Le cas de deux élèves « en difficulté »

Vasco et Axel avaient été identifiés comme en difficulté lors de l'entretien « ante » séance, mais pas pour les mêmes raisons : Vasco est plutôt enclin à utiliser sa force à la place d'un comportement réflexif et Axel est très en retrait dans la classe, il participe peu.

Vasco était censé forcer pour réussir et c'est ce qu'il fait dans l'extrait 1. M. ne va cependant pas lui en tenir rigueur, après tout, il a réussi à mettre son adversaire sur le dos. Même si réussir en forçant n'est pas un des comportements attendus par

l'enseignante, celle-ci va tout de même lui signifier une remarque neutre : « *Y a de l'idée, y a de l'idée !* ». La technique proposée fonctionne, mais elle est perfectible. M. va choisir de valoriser ce qui est positif mais en laissant planer le fait que cette technique doit être améliorée. Dans l'extrait suivant, on peut noter une intervention sous forme de reprise de la consigne. M. voit que Vasco (il est cette fois-ci défenseur) ne cherche pas à donner le meilleur de lui-même et à résister. L'enseignante choisit la proximité en se rapprochant de Vasco pour lui réexpliquer : « *attends attends, excuses moi, excuses moi, il faut que je lui dise deux mots* » ; « *Le but est de ?* » ; « *Oui on est d'accord que toi tu veux pas te mettre sur le dos. Tu ne veux pas !* ». Vasco a néanmoins compris (Vasco : « *de, de résister ?* ») et va immédiatement faire ce qu'on attend de lui : résister. M. félicite son élève « *Ah ah ah voilà, là je vois bien quand tu résistes* ». Elle l'a remis dans la tâche tout en s'adaptant au contexte. Elle a privilégié une ré-explication au calme avec Vasco plutôt qu'une question posée à haute voix.

Avec Axel, nous avons pu remarquer des interactions plutôt de l'ordre du maintien de l'activité, c'est à dire que M. lui avait beaucoup souri lorsqu'elle était venue le voir combattre (son élève cherchait une approbation en regardant souvent sa maîtresse, il y avait eu trois ou quatre échanges de regards). Axel est en effet bien rentré dans l'activité, il prend du plaisir à combattre, il sourit durant toute la séquence vidéo présentée dans ce mémoire. Il est donc en réussite dans l'activité à ce niveau-là. L'enseignante va lui adresser une remarque pour qu'il s'améliore sur le plan technique vu que sur le plan de l'engagement, et du toucher, il réussit : « *Axel, il faut changer, si c'est une technique qui marche pas trop, il faut essayer d'en trouver une autre* ». Nous sommes ici sur une aide en lien avec l'accomplissement de la tâche du « retourné » et M. va induire un changement de comportement moteur global de son élève par une remarque d'ordre général. Elle ne lui dit pas quoi faire, mais par son intervention, elle lui fait comprendre que la technique qu'il propose n'est pas adaptée pour retourner son adversaire. C'est à Axel de trouver seul comment améliorer sa technique.

Les interactions avec ces deux élèves sont plutôt de l'ordre de l'engagement dans l'activité plutôt que portant sur un point technique précis : on remarque que pour M. cela semble passer au second plan. Elle réajuste ses interventions en fonction du comportement des deux élèves en difficulté pour leur apporter une aide technique minimale leur permettant de progresser tout de même.

4.2.6. L'autoconfrontation

La contextualisation de la tâche est le premier sujet de cet entretien. M. nous explique le pourquoi de son intervention devant le groupe-classe : le manque d'efficacité des techniques utilisées. Elle met les élèves dans une situation-problème : comment arriver à retourner son adversaire et à le maintenir au sol ?

Nous allons relater les propos concernant les différents élèves filmés lors de cette séance⁷⁶. Axel, que M. pensait « en difficulté » ne s'avère finalement pas être en échec, en effet du constat du début de séance propre au judo : « *Je pensais qu'il serait en difficulté dans cette activité parce que c'est un enfant qui a beaucoup de problèmes de, de comportements, beaucoup de problèmes pour aller vers les autres, beaucoup de problèmes par rapport à son corps* » ; « *je pensais que le contact avec l'autre ça lui ferait beaucoup de bien, mais que, comme on est dans la deuxième séance ça poserait énormément de problèmes* », l'enseignante avait même extrapolé qu'il aurait des problèmes car « *c'est un enfant qui en classe a, est complètement éteint par exemple, participe, participe très peu* ». Mais lors de la séance de judo, Axel « *va au contact, il essaie, échange, euh, il a le sourire* » et M. émet le constat qu'il « *n'est pas en difficulté, du tout* ». Et comme « *il est dans l'activité, il est dans la consigne* », elle le laisse faire parce qu'elle sent qu'il est sur le point de réussir tout seul, grâce à des nombreux essais.

Pour Jessica, la professeure savait qu'il n'y aurait pas de problèmes pour rentrer dans l'activité (« *elle je savais qu'elle allait être dans l'activité, c'était pas un problème d'être dans l'activité* »), mais que les problèmes seraient plus d'ordre techniques. C'est pour cela qu'on ne l'avait pas sélectionnée comme élève « en difficulté » à suivre (ni d'ailleurs « en réussite »). M. fait le constat que ce n'est pas un problème de volonté, mais plus un problème de temps d'activité : cette élève mettra plusieurs séances pour voir des améliorations d'ordre techniques et même d'ordre comportemental. En effet, un des trois extraits vidéo sur Jessica porte sur sa passivité dans le rôle d'arbitre, « *elle ne fait rien* » car « *elle n'a pas encore saisi (...) les tenants et les aboutissants de l'activité pour l'instant* ». Ses problèmes ne sont pas de peur de contact, mais plus « *des problèmes tactiques (...) de réaction par rapport à l'action des autres* ». M. fini par la

⁷⁶ Nous avons ici pris le parti de mettre les élèves dans l'ordre chronologique de leur apparition dans la conversation entre le chercheur et M. durant l'entretien d'autoconfrontation

catégoriser comme élève en échec sur la tâche proposée.

Maelys ne devait pas être « en difficulté » : *« c'est une enfant qui est sportive, très sportive par ailleurs, c'est une enfant qui n'a aucun problème relationnel, c'est une enfant qui n'a aucun problème d'apprentissage, donc je pensais que cette activité comme tant d'autres serait une activité de de... facile »*. Pourtant le problème se situe au niveau du contact avec l'autre, elle le refuse, *« quand elle retourne et qu'en fait ben elle tombe sur son adversaire »*. Il va falloir des séances de jeux, de toucher, de contact, un peu décontextualisées des combats de judo afin que cette élève arrive à progresser dans ce domaine et donc dans l'activité. M. prévoit pour ce type d'élèves de nombreux jeux de contact tout au long de la séquence en sports collectifs, car les élèves *« rentre(nt) facilement en règle générale dans ce genre de de de jeu »*. En effet, quand ils vont jouer, les élèves ne vont plus se rendre compte qu'ils sont dans le toucher, et donc dès que cette barrière sera levée, M. pense que Maelys sera « en réussite » en sports d'opposition.

Vasco était un élève caractérisé comme en difficulté et on peut voir qu'après la séance, M. le considère toujours comme en difficulté (*« avec un bémol »* cependant). Pour elle, il arrivera cependant à s'en sortir, car *« je sens le malin »*. Et bien que Vasco utilise toujours sa force, elle pense qu'il peut évoluer. Chose qu'elle ne pensait pas possible au début de la séance, car, plus tard dans la séquence d'apprentissage, il faudra *« que les attaquants aient des tactiques plus intellectuelles »* ; Mais les doutes sur cet élève semblent se dissiper (*« je pensais que lui serait bloqué là dessus, qu'il ne pourrait faire appel qu'à la force »* ; *« en fait là je me rends compte que peut être pas ! »*). Car comme elle le signale, ce n'est que la deuxième séance, et elle pense que Vasco pourra progresser. Elle prévoit d'ailleurs déjà les interactions qu'elle aura avec lui : elles auront trait à la verbalisation et au choix des techniques à utiliser dans un panel qu'elle construira avec la classe (*« on va dans les prochaines séances, mettre en place euh, des techniques de retournement : on va en voir au moins trois »*). Cette séance a permis à M. de réévaluer les attentes envers cet élève et le reste de la classe (*« Déjà je suis en train d'affiner »* ; *« c'est pour ça qu'il faut euh, ne faut pas rester sur un schéma préétabli, voilà. Parce que je pensais qu'il y aurait des enfants que je pensais en difficulté, en fait je pense qu'ils ne le sauront pas »*).

4.2.7. Synthèse relative à la séance d'EPS

L'enseignante observée, après avoir déterminé des élèves « en difficulté » et « en réussite » avant la séance d'EPS, agit avec eux différemment. Ses interventions ont porté sur : l'enrôlement dans la tâche (Maelys, Jessica, Vasco), le maintien dans l'activité (Axel, Jessica, Maelys), l'aspect affectif de l'activité (Maelys), des points techniques généraux (Maelys, Jessica, Axel, Vasco dans une moindre mesure), des comportements attendus (Jessica pour l'arbitrage), des encouragements (Axel, Vasco, Jessica, Maelys), le rôle de la consigne (Vasco, Jessica), le contrôle (Axel, Vasco, Jessica, Maelys).

M. a dû, au cours de la séance, réagir et adapter sa pédagogie entre ce qui était considéré comme acquis en début de séance (Maelys est sportive elle va réussir par exemple), et ce qui s'est effectivement déroulé. Elle a pu être surprise (dans les deux sens), mais elle a su se servir de ce qu'elle observait au moment de l'activité pour adapter sa pédagogie et ses interventions envers ses élèves.

4.3. Conclusion des résultats

Nous avons pu voir que lors des deux séances, plusieurs types d'interventions étaient utilisés en français et en EPS. Tout comme nous avons pu nous apercevoir que d'autres formes d'interventions étaient plus spécifiques. Nous jugeons intéressant ici d'en faire une courte synthèse.

L'enseignante a utilisé dans les deux disciplines : l'enrôlement dans la tâche, le maintien dans l'activité, les encouragements, le rôle de la consigne, le contrôle.

M. n'a utilisé qu'en EPS : le rapport affectif à la tâche, les comportements attendus.

N'ont été utilisées qu'en français : l'aspect méthodologique, l'aide psychologique.

Il est toutefois à noter que le rapport affectif à la tâche (le toucher en judo) peut s'apparenter au soutien psychologique de l'élève en français (l'élève qui panique toute seule).

Les éléments de comparaison tant entre les élèves « en difficulté » ou « en réussite » qu'entre les disciplines seront approfondis dans la partie discussion.

5. Discussion

Nous allons à présent, à la suite de la présentation des résultats obtenus lors de ce mémoire, discuter sur la pertinence de ceux-ci en lien avec les apports théoriques présentés plus en amont (partie 1). Une comparaison entre les élèves « en réussite » et les élèves « en difficulté » sera étudiée dans une première partie. S'ensuivra une comparaison interdisciplinaire français-EPS. Pour finir, des idées clés issues de ce travail de recherche permettront de résumer les conclusions obtenues et nous serviront de support pour la conclusion.

5.1 Comparaison des interactions entre élèves « en réussite » et élèves « en difficulté »

Nous avons pu voir, que l'enseignante procédait, selon les deux disciplines, à des interactions qui pouvaient être identiques ou à l'inverse, différentes, et ce en lien avec la difficulté ou la réussite attendues des élèves face à la tâche. Nous allons à présent étudier en quoi il peut y avoir des facteurs de recoupement ou en quoi il peut y avoir des différences, et ce, dans chaque discipline.

5.1.1. Le cas d'interactions semblables en Français

Il y a eu des similitudes au niveau des interactions uniquement dans le cas de deux élèves en difficulté : Jessica et Vasco (enrôlement dans la tâche, conseils méthodologiques, maintien dans l'activité). L'enseignante va commencer à aider ces deux élèves là en rentrant en contact avec eux à l'aide d'une question simple sur la compréhension de la consigne. Elle sait déjà que Jessica et Vasco ne pourront pas se mettre au travail seuls et que donc, grâce à elle, ils pourront entrer dans la tâche. Cette prise de contact lui permet ensuite d'ajuster ce qu'elle va dire à chacun.

M. avait déclaré qu'un enfant en échec est un enfant qui n'a pas acquis une certaine méthodologie. Elle savait donc qu'elle devrait apporter cette aide méthodologique à ces deux élèves, mais elle ne savait pas dans quelle mesure elle pourrait les aider ou encore dans quels autres domaines son aide serait propice à ces élèves en difficulté. Le temps passé avec chacun n'était pas non plus déterminé. Ce temps et cette aide se font en

relation avec les réponses des deux élèves.

5.1.2. Le cas d'interactions différentes en Français

Dans les extraits vidéos et l'entretien d'autoconfrontation, on remarque surtout de grandes disparités entre les élèves « en difficulté » et l'élève « en réussite ». Celles-ci sont d'abord d'ordre temporel : on remarque une différence de temps passé avec chacun ; mais également de nature divergente : le langage est utilisé avec les élèves en difficulté et le geste seul pour l'élève en réussite. Cela s'explique par le fait qu'avec un élève qui est en réussite, une simple tâche de contrôle est suffisante. L'enseignante sait, avant de venir voir le travail, que celui-ci sera bien fait, d'ailleurs on remarque qu'elle n'avait pas prévu de passer voir Florian au départ et qu'elle ne le fait que parce qu'il est « sur son chemin » entre deux élèves qui éprouvent des difficultés dans la tâche. Le fait que l'enseignante n'ait prévu de passer du temps qu'avec les élèves qui sont en échec nous éclaire bien sur la problématique de la gestion du temps en classe : le maître ne peut aller voir tous les élèves et il doit donc faire des choix. Ici, en l'occurrence, le choix avait été fait de ne consacrer du temps qu'aux élèves qui en éprouvent le besoin habituellement, ceci indépendamment du contexte, d'où la limite de la théorie de l'action conjointe en français.

Cependant, il y a eu une modification de cette prévision en lien avec le contexte de l'action : M. est allée voir un élève en réussite parce qu'il était placé entre deux élèves en difficulté. Le contexte a modifié l'action de l'enseignante sans pour autant la faire totalement changer : quelques secondes et un geste de la tête sont suffisants pour faire comprendre à l'élève qu'il a réussi.

5.1.3. Le cas d'interactions semblables en EPS

L'enseignante a cherché à ce que tous les élèves prennent du plaisir dans l'activité. C'est ce qui était prévu au départ et elle n'a pas dévié de cela, que les élèves soient considérés (ou ensuite observés) comme « en difficulté » ou « en réussite ».

Elle a encouragé tous les élèves, certes en utilisant différentes formes, mais indépendamment du fait qu'ils soient catégorisés comme « en réussite » ou « en échec »

(c'est plutôt au cours de l'action que le type d'encouragement a pu varier).

Pour ce qui est de la compétence du retourner, l'enseignante ne va pas faire la même intervention selon les élèves mais une constante est valable pour tous : elle reste vague dans ce qui est à faire, elle laisse les élèves trouver par eux-mêmes. Elle ne leur donne qu'une indication imprécise sur la réussite de la tâche : « *une technique qui ne marche pas trop* », « *y a de l'idée* », « *comme quoi la surprise ça marche* ». Cette remarque s'effectue à la fin de l'interaction avec l'élève : l'enseignante laisse faire, laisse chercher, laisse trouver, et au final elle donne un avis qui peut ne pas être pris en compte par les élèves : c'est en effet à eux de voir si leur technique marche⁷⁷. Au plan topogénétique, la différence avec le français est due au fait que l'élève en français a une place déterminée : c'est lui qui apprend, et c'est l'enseignant qui dispose du savoir et qui l'enseigne. En revanche, comme nous avons pu le voir en EPS, de par le fait que les élèves donnent des solutions, proposent, soient en quelque sortes des tuteurs quand ils sont en réussite, montre bien que ce partage des responsabilités est atténué. Ici un élève peut très bien avoir la réponse et surtout une réponse à laquelle l'enseignant n'avait pas songé lors de la préparation et/ou le déroulement de la séance.

5.1.4. Le cas d'interactions différentes en EPS

La ré-explication de la consigne n'a été faite qu'avec Vasco, quand il était défenseur, en effet cet élève (« en difficulté » selon l'entretien « ante ») s'est éloigné de ce qu'il devait effectuer dans la tâche (défendre, donc résister) et le rôle de l'enseignante est plus ici de répéter la consigne pour vérifier que cet élève « en difficulté » réussit bien à faire ce qui lui est demandé. Cet élève là a besoin d'être recentré par rapport à la tâche à effectuer, il a peut-être voulu aussi faciliter le travail de son adversaire. Quoi qu'il en soit son attitude n'est pas la bonne et le fait que l'enseignante vienne le voir pour lui expliquer la consigne est significatif d'un élève « en difficulté » qui n'arrive pas à maintenir son attention du début à la fin de la séance.

Par rapport à une compétence de départ comme le toucher qui n'était pas acquise par tous les élèves, on peut noter que l'enseignante n'y revient dessus qu'avec Maelys, qui a peur du contact avec l'autre. Ceci est indépendant du niveau de l'élève, mais dépendant

⁷⁷ Avec cet aspect de la façon d'enseigner, on peut dire que l'enseignante laisser les élèves « dévoluer ».

du besoin de celui-ci dans une situation de combat : il n'est pas possible de combattre en refusant ou en évitant de toucher l'autre. Cette intervention ne s'est donc faite qu'avec une seule élève qui éprouvait cette difficulté, l'autre élève qui aurait également des problèmes dans le domaine du toucher, Axel, est « en réussite » dans la séance du jour. L'enseignante ajuste donc son propos en fonction de ce qu'elle voit. De ce fait Axel qui était envisagé comme « en difficulté » dans le domaine du contact avec un camarade, n'est encouragé verbalement que sur un plan technique (pour améliorer le fait qu'il ne retourne pas l'adversaire) et non pas sur le plan du toucher (l'enseignante choisit de chercher son élève du regard et de lui sourire en approuvant avec des mouvements de tête le fait que cet élève réalise un bon combat de ce point de vue là). En revanche avec Maelys, qui était considérée comme « en réussite » en EPS, l'enseignante va avoir une interaction verbale et imagée : il faut lui signifier qu'elle n'est pas en position de réussir la tâche si elle continue sans toucher son adversaire (ou la touchant très peu). La professeure a réévalué ce qu'elle pensait de l'élève au cours de la séance et a su ajuster sa stratégie d'étayage.

5.2. Une comparaison interdisciplinaire

Après avoir analysé les résultats en fonction du niveau de l'élève (attendu ou réel), nous allons à présent nous questionner sur les similitudes ou les différences en lien avec la discipline étudiée (soit en français, soit en EPS).

5.2.1. Ce qui change entre le français et l'EPS

La durée des interactions est différente : Pour un élève « en difficulté », le temps d'échange avec l'enseignante est beaucoup plus long en français qu'en EPS. Pour un élève « en réussite » en revanche, ce temps est plus long en EPS. Nous constatons également que la durée d'une interaction en EPS est stable (30 secondes environ), quelque soit l'élève en question, alors qu'une interaction en français est variable et en relation avec la difficulté de l'élève : plus l'élève sera en difficulté, plus la durée de l'intervention sera longue.

L'étayage positif de l'enseignante pour un élève « en réussite » est d'une autre nature en

français, il porte surtout sur la correction et est uniquement gestuel. En EPS, il est caractérisé par des encouragements verbaux tout au long du passage de la professeure. Les aspects méthodologiques n'ont été utilisés qu'en français (voir 6.3), ces aspects sont propres à la discipline, il n'est pas aisé de les « exporter » en EPS : il n'y a qu'une façon de faire en français pour retrouver les compléments circonstanciels tandis qu'il y en a plusieurs en EPS pour mettre l'adversaire sur le dos. Cet aspect montre bien le caractère situé de l'action en EPS et la difficulté qu'aura l'enseignant pour aider l'élève : le maître doit adapter ses conseils à l'action, aux élèves et aux réponses que ces derniers lui fournissent.

En français nous sommes sur des savoirs théoriques et sur des savoir-faire cognitifs, tandis qu'en EPS nous parlerons plus volontiers de savoirs et savoir-faire procéduraux mais aussi de savoir-faire sociaux. Les élèves vont être amenés, en français, à expliciter leurs procédures pour mieux les assimiler tandis qu'en EPS, ils vont être amenés à les tester pour vérifier leur véracité.

Une autre différence entre le français et l'EPS réside dans le rôle du tuteur : si en français, le rôle de l'enseignant est clairement défini comme seule personne qui peut aider l'élève⁷⁸, en EPS ce rôle peut être occupé par un autre élève. En effet, le fait de combattre implique déjà une interaction entre élèves et donc une possibilité pour un enfant de s'appuyer sur des procédures copiées ou déjà proposées par un autre ; ici encore, la relation topogénétique n'est pas la même : en effet, comme nous l'avons dit, en français, seul l'enseignant peut aider l'élève (dans la tâche étudiée), tandis qu'en EPS, des élèves venant montrer une technique ou encore un camarade tuteur permettent une autre répartition du rôle de chacun. Le rôle qu'aura l'enseignant sera d'ordre plus technique, sur des aspects auxquels même les élèves les plus « en réussite » ne pourraient accéder. Le rôle du tuteur prend ici une autre dimension, plus efficiente et aussi visible qu'il pourrait l'être en français.

En français, un élève qui est en « grande difficulté » semble le rester : même avec un apport de l'enseignante et avec des moments plus longs avec l'élève de ce type, on remarque que ces dernier est toujours en grande difficulté par la suite, il n'arrive pas à intégrer les connaissances ou les savoir-faire indispensables à leur réussite. En revanche

⁷⁸ Nous relativiserons ce propos, en effet, les données que nous avons et sur lesquelles repose cette affirmation ne sont valables que dans le cadre de la tâche étudiée. Nous avons vu par ailleurs dans les extraits de verbatim, que les élèves constituaient une carte heuristique par binôme constitué d'un élève « en réussite » et d'un élève « en difficulté ».

en EPS, un élève qui est « en difficulté » peut devenir « en réussite » selon les séances et selon les tâches proposées. De la même façon, un élève caractérisé « en réussite » en EPS peut très bien échouer dans la ou les tâches proposées. C'est beaucoup plus rare en grammaire (comme ici) et plus généralement en français où, un élève qui comprend, un élève qui réussit, réussira à peu près sur n'importe quelle notion, tant le français mobilise les mêmes compétences et les mêmes procédures de résolution des problèmes. Les aides que peut apporter l'enseignant aux élèves sont prévues à l'avance en français, mais pas en EPS : en français le professeur va, avant la séance, anticiper les réponses possibles des élèves pour préparer des aides appropriées en lien avec ce qu'il sait des élèves (savoir-faire et compétences d'ordres généraux et particuliers relatifs à la leçon). En EPS ce n'est pas possible vu le panel large de réactions et de réponses que pourront fournir les enfants dans l'activité (variable partenaire, variable affective en rapport avec l'exercice, variable biomécanique, etc.).

5.2.2. Ce qui est identique en français et en EPS

La confiance en soi, autrement appelée « *aide psychologique* » par notre enseignante est un levier important dans l'apprentissage des élèves et il est utilisé en français et en EPS. C'est en rapport avec la tâche et les capacités des élèves que l'adulte va les faire rentrer dans la tâche (au sens Vygotskien), en effet, le tuteur adulte ne peut se permettre de parler de connaissances ou de compétences que l'élève ne peut pas intégrer au moment de l'interaction : nous sommes bien dans le paradigme de Vygotsky qui dit que le tuteur ne peut faire acquérir au tuteur des savoirs trop éloignés de sa zone proximale de développement.

Le rôle de la consigne est primordial dans les deux disciplines : un élève qui ne comprend pas ne peut pas réussir. L'enseignante ne va pas hésiter à reformuler ou faire reformuler le travail à effectuer par l'élève, nous pouvons l'observer chez les élèves en difficulté en français (« qu'est-ce qu'il faut faire »), mais aussi en EPS (« qui attaque ? »).

L'action du tuteur, de l'enseignant, permet aux élèves en « faible difficulté » de devenir « en réussite » (à nuancer cependant selon les types de difficultés) : si l'aide apportée par le maître est adaptée à la difficulté ponctuelle rencontrée par l'élève, celui-ci pourra

réussir et surtout aura plus d'occasions pour le faire. Le fait que l'enseignant s'adapte à la réaction des élèves, à ce qu'il voit comme problèmes rencontrés, lui permet de prodiguer une aide plus juste, plus précise, plus efficiente que s'il suivait un canevas de séance avec une liste de difficultés prévisibles préétablies comme c'est souvent le cas dans les disciplines plus « scolaires » comme le français.

5.3. Quelques idées clés issues de ces comparaisons

5.3.1. Quelques idées en lien avec l'analyse des résultats

Au terme de ce mémoire de recherche, nous pouvons émettre quelques pistes de réflexion pour une poursuite future du travail entamé partiellement ici.

La dimension interactive des interventions de l'enseignante ne semble pas, à la lumière des éléments en notre possession, pouvoir s'envisager, telle qu'elle, dans la discipline du français. Les élèves en réussite ou en échec sont, dans la majorité des cas, toujours dans la même catégorie à chaque fois que le travail sur une notion est entamé. Un élève qui ne comprend pas la langue ou qui n'a pas acquis une certaine méthodologie, ne va pas d'un seul coup tout comprendre et tout maîtriser. La marge de manœuvre pour l'enseignant est limitée, et, quand celui-ci arrive à « aller plus loin » dans la notion avec un élève, on voit que cet élève reste bloqué. Cependant une nuance nous permet de ne pas exclure l'utilisation de cette dimension interactive en français, en effet l'enseignant va modifier les interventions prévues en fonction de ce que lui expliquent les élèves. En revanche il y a une limite dans l'utilisation de l'action conjointe en français : les moments d'interactions entre le professeur et l'élève seront longs, mais peu fréquents et avec le nombre croissant d'élèves dans les classes, un élève « en difficulté » le restera et l'action de ce tuteur n'a qu'un effet limité car l'étayage sera toujours insuffisant.

En EPS, la place de l'action située est à présent prouvée depuis quelques années⁷⁹ et nous avons pu mettre en lumière le fait qu'elle est indispensable en EPS pour l'enseignant s'il souhaite que ses aides (ses apports techniques ou tactiques par exemple) soient assimilées par les élèves. Il est intéressant de noter que le fait de réévaluer, au cours de la séance, les représentations de l'enseignant, permet à ce dernier d'adapter ses

79 Voir Merci, Senvevy et Schubauer-Leoni (2002), *ibid.*

interventions auprès des élèves afin que tous puissent progresser face à une difficulté qu'ils rencontrent à un moment « t ». Nous rappelons ici la place de la chronogenèse : l'avancée des apprentissages des élèves est en lien avec l'avancée du temps didactique. Il faut donc que les interventions de l'enseignant portent sur des apprentissages en cours et non à venir afin que l'élève puisse réellement progresser au rythme qui est le sien et ainsi pouvoir modifier le milieu au fur et à mesure de l'avancée des acquisitions dans la séance. Une partie des élèves pourra réussir grâce à l'aide de l'enseignant, et ce, quelque soit la discipline. Ceci est valable surtout chez les élèves en « difficulté moyenne » ou pour des élèves qui arrivent à rentrer dans l'activité, le rôle du professeur est donc primordial. La difficulté pour lui résidant dans le fait qu'il doive changer ses représentations sur les élèves au cours de la séance et au cours de l'action afin d'adapter le contenu de ses interactions, contenu qui sera en lien avec les réponses des élèves. Il y a bien ici une coaction entre les deux parties. Le fait de faire entrer des élèves dans l'activité est un des buts principaux en sport d'opposition et cela s'effectue ici avec des jeux, des changements fréquents d'adversaires et une adaptation de l'étayage de l'enseignante.

5.3.2. Quelques idées en lien avec le cadre théorique

Vallat⁸⁰ parle du rôle et de l'aide apportée par une tierce personne, qu'elle qualifie de « déterminants » (voir 1.2.3.). On remarque que ce tuteur, auprès d'élèves en difficulté lors de la tâche en français, est l'enseignant : sans son aide, son intervention, son étayage, ils auraient eu des difficultés devant la tâche (enrôlement, maintien, réalisation, explicitation). Comme l'avait dit Hausendorf,⁸¹ la « personne compétente va diriger l'attention de l'enfant sur des faits et des activités particulières » : c'est encore le cas en français, mais pas en EPS où le comportement global de l'élève est privilégié.

En EPS, en effet, comme l'ont énoncé Bucheton et Soulé,⁸² il y a bien un « ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves » : le professeur va aménager ses formes d'étayage en fonction de la situation qu'il observe et de l'évolution de celle-ci, et réciproquement, les élèves vont adapter leur comportement afin de répondre aux

80 Voir Vallat, C. (2012), *ibid.*

81 Voir Hausendorf, H. (1993), *ibid.*

82 Voir Bucheton, D. & Soulé, Y. (2011), *ibid.*

« exigences » de l'adulte. Nous retrouvons également cet aspect dans les propos de Vallat qui parlait de l'expression spontanée des apprenants en lien avec les stratégies de l'enseignant ainsi que dans les travaux d'Altet⁸³ qui évoquait l'ajustement entre l'enseignant et les élèves les uns par rapport aux autres en fonction de la situation et du contexte.

En EPS, l'enseignante va chercher à ce que l'élève réussisse à retourner l'adversaire, mais cela passerait presque au deuxième plan, le fait de rentrer dans l'activité et de pouvoir agir sur le milieu (constitué des tatamis et de l'adversaire) est prépondérant et en ce sens on peut parler de rôle primordial de la mésogenèse : l'élève doit s'adapter au milieu pour l'adapter aux choix nécessaires qu'il prendra. Les résultats obtenus en français font quant à eux plus référence au savoir qui est « au centre de l'interaction » (Cross)⁸⁴, et qui est donc l'objet d'étude. Il est en effet visible que l'enseignante cherche à faire acquérir une notion qui est le complément circonstanciel (en sus de l'aspect méthodologique). La réussite ou l'échec est lié à l'acquisition de cette notion et les interventions de l'enseignante avec les élèves portent sur cette notion et sur sa compréhension. Au sens Bachelardien, on parlera de la résolution d'un « obstacle épistémologique » lié à un « apprentissage cognitif ».⁸⁵

Les actions de l'enseignant préconisée par Sensevy en 2007⁸⁶ nous permettent de dresser plusieurs constats en lien avec la séance d'EPS : l'enseignante n'a pas utilisé le processus « définir », les règles ayant déjà été abordées lors d'une leçon précédente ; le processus « dévoluer » a été employé avec tous les élèves qui devaient trouver seuls les manières de « produire des comportements adaptés », ⁸⁷ il y a cependant des binômes avec lesquels la professeure a du procéder à une « régulation » : elle a pour certains élèves fait des mouvements de mains en plus des explications orales (pour illustrer ses propos) et à même effectué une démonstration de gestes à réaliser pour deux binômes⁸⁸. Pour finir, nous pouvons noter que la phase d'institutionnalisation n'est pas présente dans cette séance. L'enseignante favorise la recherche et remet à plus tard ce moment d'institutionnalisation afin que tous les élèves puissent avoir plus de temps pour chercher des solutions dans une séance ultérieure.

83 Voir Altet, M. (1994), *ibid.*

84 Voir Cross, D. (2009), *ibid.*

85 Voir partie 1. C. 1.2. de ce mémoire : l'action conjointe en EPS

86 Voir Sensevy, G. (2007), *ibid.* Trouvé in Amans-Passaga, C. (2010). *ibid.*

87 Selon Sensevy, *ibid.*

88 Voir Vallat, C. (2012), *ibid.*

Si l'on cherche à présent à appliquer ce modèle à la séance de français, on remarque qu'à l'inverse, les phases de définition et d'institutionnalisation sont présentes (visibles sur la vidéo intégrale) et qu'avec des élèves « en difficulté », l'enseignante va effectuer une régulation tandis qu'avec les élèves « en réussite », elle va plutôt « dévoluer ». Les élèves « en difficulté » en français ne peuvent pas réussir si l'enseignante ne les guide pas et ne leur fait pas expliciter le travail accompli en insistant sur les « comportements adaptés », cette étape est indispensable à leurs apprentissages. Le processus « définir », qui a lieu en début de séance afin de clarifier la consigne (en l'occurrence ici une double consigne) est de la même manière impératif pour que les élèves « en difficulté » sachent ce qui est attendu pour réussir la tâche. Cela n'a pas semblé être le cas pour des élèves « en réussite »⁸⁹. L'institutionnalisation est bénéfique pour tous les élèves (c'est pour cela que chaque séance devrait se clore ainsi), mais nous n'avons pas ici pu démontrer si elle avait un impact différent selon le niveau de difficulté de l'élève devant la tâche.

5.3.3. Quelques idées en lien avec les recherches déjà publiées

Les résultats que nous avons obtenus en EPS peuvent être mis en lien avec ceux déjà existants. Amade-Escot et Roustan⁹⁰ évoquaient déjà (en 2003 et en EPS) le fait que le milieu doit être construit en fonction des possibilités des élèves pour les mettre tous en situation d'apprendre, c'est ici également le cas : les élèves sont placés par deux et l'enseignante fait le tour du dojo pour aller prodiguer des aides en fonction des besoins des élèves. De même qu'ici, la professeure sait que le « milieu pensé » va être transformé par l'action des élèves et qu'il n'est pas approprié de proposer des réponses préparées en amont (et donc étrangères au contexte de la séance du jour).

⁸⁹ De part son objet, l'avancé de notre étude ne permet pas d'être affirmatif là-dessus. Nous nous basons sur l'attitude observée des élèves qui étaient en réussite : ils attendent le signal pour commencer ou pour intervenir et expliquer à la classe la consigne ; et sur celle des élèves en difficulté qui ne sont pas attentif à l'écoute de l'énoncé et que M. doit interroger pour s'assurer de leur compréhension de la consigne.

⁹⁰ Voir Amade-Escot, C. & Roustan, C. (2003), *ibid.*

Conclusion

Ce mémoire nous a amené à analyser les interactions entre l'enseignant et ses élèves, « en difficulté » ou « en réussite » dans la classe, et ce dans deux disciplines. Même s'il est vrai qu'actuellement les recherches et les travaux des scientifiques abondent en EPS et que ce mémoire ne saurait supplanter ce qui a déjà été écrit ou dit sur le sujet, il semblerait en revanche qu'à ce jour les travaux portant sur l'action conjointe en français ne soient pas aisément accessibles pour un lecteur qui voudrait se renseigner sur le sujet. De part la confrontation entre une discipline « scolaire » comme le français et une autre durant laquelle les élèves sont amenés à sortir de la classe, ce travail a cherché à être novateur. En effet, les comparaisons pourraient être légion, mais elles ne se feraient qu'à l'aide de comparateurs subjectifs ou qui ne satisferaient pas aux exigences de l'un ou l'autre des domaines d'enseignement. Étudier un enseignant (et en l'occurrence ici une enseignante) devient de plus en plus rare de part le fait qu'il est difficile pour des étudiants ou même des chercheurs reconnus d'obtenir des autorisations, rendant la récolte de données objectives de qualité plus ardue. Les professeurs ne sont en aucun cas obligés de justifier de leur méthode d'enseignement sauf devant un inspecteur de l'éducation nationale, leur supérieur direct, de ce fait, ouvrir les portes de sa classe à un « intervenant extérieur » pour qu'il vienne filmer des pratiques n'est pas chose courante. Nous avons remercié l'enseignante dans la partie destinée à cet effet et sa contribution dans notre travail de recherche, et donc in extenso dans un travail universitaire scientifique, est appréciée et appréciable. D'un simple travail de comparaison de données, nous avons réussi à faire émerger des indicateurs objectifs, quantifiables et qualifiables avec lesquels un professeur des écoles sera amené à travailler tout au long de sa carrière sans probablement s'en rendre compte. Associer le français à l'EPS était un pari osé car ambitieux. Nous avons tenté de le relever avec la plus grande humilité possible et avec les données dont nous disposions, c'est à dire celles issues d'une observation de terrain d'une enseignante expérimentée avec une classe de CM1. Il a été difficile d'appliquer à la discipline du français un paradigme utilisé dans d'autres disciplines, notamment en EPS. Mais cet accomplissement est porteur de résultats nouveaux qui permettront, espérons le, à d'autres, de pouvoir s'en servir pour lever certains obstacles théoriques, méthodologiques, didactiques et disciplinaires qu'ils

pourraient rencontrer en effectuant un travail portant sur le même objet de recherche. Pour la première fois dans ce mémoire, le « nous » universitaire va être remplacé par un « je » étant donné qu'une partie en lien avec mon projet professionnel et mes aspirations va être écrite dans cette conclusion. Il est vrai qu'un mémoire de recherche demande du temps, de l'engagement, de la conviction et que certaines personnes pourraient limiter les effets d'un tel travail. Le mémoire professionnel a été, pour moi, l'occasion de m'enrichir et de mettre à profit les lectures que j'avais déjà pu faire et celles que je n'aurais jamais pu faire sans lui, il a été important dans ma formation car il a donné une juste place à ce qu'est la théorie dans un métier où bien souvent le pragmatisme a été et est encore de rigueur. Certes l'expérience devant une classe (voire même devant des enfants) compte et comptera toujours, je ne nie pas cela, et mes expériences passées et actuelles viennent le confirmer. Cependant, la distanciation qu'un travail de recherche exigeant apporte, permet de mieux réfléchir sur nos pratiques enseignantes. Se référer à des auteurs reconnus est d'autant plus intéressant que ces derniers ont déjà « réfléchis pour nous » dans nombre de domaines et que de ce fait, je ne me suis pas senti isolé mais plutôt comme appartenant à la communauté scientifique, encore une fois, à mon simple niveau d'étudiant de Master MEEF de deuxième année.

Ce travail a été difficile, demandant beaucoup de rigueur, mais je pense qu'il portera ses fruits pour un futur qui n'est déjà plus très loin. Le fait seulement d'avoir pu observer une enseignante pendant qu'elle faisait classe et de parler avec elle pour analyser ses pratiques m'a permis de me poser la question « qu'aurais-je fait à sa place ? ». Il est facile de dire « il faut agir de telle manière » et l'on voit de plus en plus de personnes qui tiennent ce discours, personnes, qui peuvent être plus ou moins lointaines à l'éducation nationale ou à l'enseignement dans le premier degré. Grâce à ce travail, je peux maintenant aussi dire « on pourrait agir comme cela » (le conditionnel est, et sera, toujours de mise dans notre métier à mon sens) ; mais je peux le dire en m'appuyant sur des faits, sur un travail qui a mêlé théorie et pratique, avec un protocole méthodologique bien précis, avec des données réelles, avec toutes les difficultés que cela engendre et les raccourcis qu'en tant que chercheur on aurait pu être amené à prendre. Ce mémoire n'a pas été pour moi « de trop », comme certains confrères de ma formation se plaisent à le dire, il a été « un plus » à celle-ci et sera toujours un plus par rapport à une personne qui n'aura pas eu la chance d'en écrire un (j'ose employer le mot chance). Sa réalisation

n'ayant pas été chose aisée, elle m'a permis de me rendre compte que derrière chaque pratique, chaque geste, chaque action qu'a un enseignant envers ses élèves, il y a une raison (implicite ou explicite) qui lui est propre, qui est en relation avec les enfants qui sont dans sa classe et auxquels il a la difficile tâche de rendre élèves, et au contexte dans lequel il agit. Car une action, je l'ai apprise avec ce mémoire a toujours une finalité propre, et cette finalité aussi impalpable qu'elle soit, est toujours liée à des individus et au contexte dans lequel ils interagissent. Pour en revenir à ce que m'a apporté ce travail de recherche, je pourrais à nouveau dire qu'il m'a également permis de lire, beaucoup, sur le métier d'enseignant, mais de lire des travaux, souvent de divers champs disciplinaires, rédigés par des auteurs d'expérience, de renommée, et venant de divers horizons. Il m'a permis de voir une classe fonctionner en n'étant pas simple spectateur mais en tant que futur enseignant qui se questionne et qui cherche à obtenir des réponses qu'il pourra mettre en œuvre les années à venir (et je l'espère dès l'année prochaine). De plus, comme il l'est inscrit dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation⁹¹, chaque enseignant doit se former tout au long de sa vie et, avec le travail que j'ai effectué ici, j'ai acquis des moyens de me documenter tout au long de ma carrière : des techniques de recherche de document, des techniques de choix de lectures, des techniques de confrontation de données, etc.

Le travail que nous avons mené ici n'est pas exhaustif (et n'aurait pas la prétention à l'être), il amène, comme cela a été déjà signifié plus haut, à d'autres travaux du même genre. Il se veut être une pierre à l'édifice, jamais abouti, de l'éducation et de la formation des élèves, comme celle des personnels. En effet, le travail de l'enseignant en classe est en perpétuelle évolution et il va être amené à le devenir encore plus au fil des années et des problématiques rencontrées en milieu scolaire. Il est donc important que les interactions entre l'enseignant et les élèves soient étudiées sous divers points de vue et par de nombreuses personnes, permettant ainsi d'améliorer les interventions du professeur, lui conférant à nouveau un savoir et un savoir-faire dont il a été (en partie) dépossédé ces dernières années.

91 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

Bibliographie

Abida, K. & Azeem, M. (2012). Constructivist Vs Traditional: Effective Instructional Approach in Teacher Education. *International Journal of Humanities and Social Science*, vol. 2, n°5, 170-177

Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n°107, 123-139.

Amade-Escot, C. (Ed.). (2003). *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches*. Editions Revue EPS.

Amade-Escot, C., Roustan, C. (2003). Une analyse didactique en terme de milieu pour l'étude: approche spécifique à l'EPS et dialectique de la co-construction. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25 (3), Académic Press Fribourg, 481-504.

Amans-Passaga, C. (2010). *ibid.*L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire, *Revue Éducation et didactique*, vol. 4 – n°1.
<http://educationdidactique.revues.org/719>

Bauthier, E. & Rochex, J.-Y. (1997). *La scolarisation de la France* (dir. Jean-Pierre Terrail), La Dispute, 1997, pp. 105-122.

Bolotte, C. Professeur de philosophie et de sciences de l'éducation à l'I.U.F.M. Des pays de la Loire. Notes de cours.

Bourgeois, I. (2007). Caractérisation des interventions enseignantes. Analyse des interactions verbales et des guides d'action en classe. *Revue Aster*, n°45, 65-90.

Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et didactique*, vol 1–n°2, 73-88.

Bressoux, P. (2008). Comment favoriser les progrès des élèves. *Revue sciences humaines*, n°192.

Brière, F. & Musard, M. (2012). Analyse didactique des gestes professionnels d'étudiants stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (2), 275-301.

Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, n° 45, 130-140.

Brousseau, G. (1986). La relation didactique : le milieu. *Actes de la IVème Ecole d'Eté de didactique des mathématiques*, 54-68, IREM Paris 7.

Brousseau, G. (2000). Education et didactique des mathématiques. *Revue Educacion matematica*. Vol 12 n°1, 5-39.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

Bruner, J.S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz. (Traduction de Child's talk, learning to use language, 1983).

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3 – n°3. <http://educationdidactique.revues.org/543>

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2011). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, vol 3 – n°3, 29-48.

Chevalard, Y. (1985) *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Editions : La pensée sauvage.

- Combesie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. La découverte, coll. Repères.
- Crahay, Hindryckx et Lebe (2001). Analyse des interactions entre enfants en situation de tutorat portant sur des problèmes mathématiques de type multiplicatif. *Revue française de pédagogie*, n°136, pp 133-145.
- Cross, D. (2009). Les connaissances professionnelles de l'enseignant : Reconstruction à partir d'un corpus vidéo de situations de classe de chimie. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation
- Deleau, M. (1989). Actualité de la notion de médiation sémiotique de la vie mentale. *Enfance*. Tome 42 n°1-2, 31-38.
- Depover, C. et al.: Les modèles d'enseignement et d'apprentissage. Notes de cours. Unité de Technologie de l'Education. Université de Mons-Hainaut. Non paginé.
- Espinoza, G.. (2001). Élèves en réussite et élèves en difficulté scolaire : Deux façons de vivre son rapport à « l'objet scolaire » ? In. *Rapport au savoir, rapport au maître et affectivité : Contribution à une analyse du « chemin scolaire » de l'élève*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation - Université Pierre-Mendès-France - Grenoble 2.
- Gilly M. (1968). L'élève en fonction de sa réussite scolaire. *Enfance*. Tome 21 n°3-4, 219-235.
- Hausendorf, H. (1993). L'adulte auditeur : aspects de l'étayage dans l'interaction avec des narrateurs enfants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 85-107.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Paris, Lang.
- Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky. *Perspective : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Paris, UNESCO : bureau international d'éducation). Vol. XXIV, n°3/4, 793-820.

Kloetzer, L. & Henry, M. (2010). Quand les instruments de métiers deviennent objets de discours. *Activités, volume 7 numéro 2*.

(Revue électronique : <http://www.activites.org/sommaires/v7n2.html>)

Lateurtre-Zinoun, M. (2012). L'expérience et les compétences peuvent-elles se transmettre ? *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris : France*. (non paginé).

Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 3*, 49-63.

Leutenegger, F. Munch, A., M. (2002). Phénomènes d'éducation et d'instruction : étude comparative menée au travers de deux institutions contrastées. *Revue Française de Pédagogie, n° 141*, 111-121.

Levy, J.-F. « Etat de l'art » sur la notion de compétence. *INRP*.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie. Volume 141*, 5-16.

Meirieu, P. (1989). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, ESF.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF.

Rochex, J.-Y., & Crinon, J. (dir.). (2012). *La construction des inégalités scolaires*. Collection Pedeia.

Roux, J.-P. (1982). Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève. *Revue française de pédagogie. Volume 59*, 30-45.

Schubauer-Leoni, M. L. & Leutenegger F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique / expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M.

Saada-Robert (Ed.), in *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (227-251). Bruxelles: De Boeck.

Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27, n°3, 407-429

Schubauer, M.-L., et al. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In: Sensevy, G. & Mercier, A. *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 51-91.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2003). Proposition REF 2003. Symposium questions de didactique comparée recherche et intervention didactique : Quelle articulation entre les dispositifs de recherche et les dispositifs de formation ? Logiques d'action du professeur et du chercheur. Un essai d'analyse.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, In Sensevy, G. Mercier, A., *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Ed° PAIDEIA : Presses Universitaires de Rennes, 13-49.

Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et formation*, n°57, 39-50.

Theureau J. (2000). Anthropologie cognitive & analyse des compétences, in J.M. Barbier, Y. Clot, F. Dubet, O. Galatanu, M. Legrand, J. Leplat, M. Maillebois, J.L. Petit, L. Quéré, J. Theureau, L. Thévenot, P. Vermersch, *L'analyse de la singularité de l'action*, collection Education & Formation, PUF, Paris, 171-211.

Theureau J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2010/2 Vol 4, n° 2, 287-322.

Vallat, C. (2011). Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois. Le cas de l'Université Normale de Chine du Sud, Canton, Guangdong. *Synergies Chine n° 6*, 195-210.

Vallat, C. (2012). Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Toulouse le Mirail.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*, Editions Sociales.

Winnikamen, F. & Lafont, L. (1990). Place de l'imitation-modélisation parmi les modalités relationnelles d'acquisition : le cas des habiletés motrices. *Revue française de pédagogie, n°92*, 23-30.

Wittorski, R. (2011). Résumé du livre de Maubant, P. et Martineau, S. (dir.). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (2011). Presses de l'Université d'Ottawa in. *Recherche & formation, n° 68*, 170-172.

Sitographie :

Sur le site du ministère de l'éducation nationale :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

<http://eduscol.education.fr/cid75587/consultation-sur-les-programmes-de-primaire-rapport-de-synthese.html>

eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/.../t1.pdf

Sur le site du journal l'Humanité :

<http://www.humanite.fr/societe/jean-yves-rochex-%C2%AB-les-inegalites-scolaires-se-construisent-aussi-dans-la-classe-%C2%BB-487646>

Site de l'encyclopédie Universalis : www.universalis.fr

<http://www.universalis.fr/encyclopedie/jerome-seymour-bruner/>

ANNEXES

Verbatim de la séance d'EPS.....	p. 85
Tâche collective.....	p. 85
Vasco.....	p. 86
Maelys.....	p. 88
Lucas.....	p. 90
Jessica.....	p. 91
Axel.....	p. 93
Verbatim de la séance de français.....	p. 94
Tâche collective.....	p. 94
Vasco.....	p. 95
Florian.....	p. 96
Jessica.....	p. 97
Entretien « ante » - EPS.....	p. 98
Entretien « ante » - français.....	p. 103
Entretien « post » - EPS.....	p. 108
Entretien « post » - français.....	p. 115
Définition de termes employés durant le mémoire : leur sens pour M.....	p. 123

Verbatim de la séance d'EPS

Tâche collective

M. s'adresse au groupe-classe qui est assis devant elle

M. : « Alors maintenant, est-ce que les attaquante vous avez trouvé une technique qui marche ! »

M. désigne un élève : Allez viens nous montrer »

M. : « ah non non Leo S. a une technique qui fonctionne »

L'élève vient montrer avec son adversaire.

Léo : « je le prends pas le dos. Je le pousse, et comme ça il ... (l'adversaire s'écroule sur le dos)

M. : «Attends excuse moi, hm hm hm (M. réfléchit), d'accord. Donc tu vas venir ici (elle montre un autre élève)

M. : « t'es d'accord que si ta technique marche, elle marche aussi sur Aymeric ? »

M. : « Vas-y »

M. : s'adressant à Aymeric : « Tu tu tu ne te laisses pas faire. Pour savoir si elle marche quand même... »

Léo refait sa « technique », Aymeric résiste, Léo n'arrive pas à le mettre sur le dos. La classe rit.

M. : « ah ouais elle marche super hein ! » (ton ironique)

M. : « Ola ! » (Aymeric s'est fait lui-même retourner alors qu'il est attaquant).

M. s'adressant à la classe : « Oui parce que pour qu'elle marche, il faut qu'elle marche sur n'importe qui ! »

M. : « Bien. Merci »

M. : « Alors maintenant ... » (elle annonce ce qu'elle veut que les élèves fassent après).

Vasco

Extrait 1

M. regarde le binôme contenant Vasco et s'approche à moins d'un mètre.

M. : « EUH ! » (en s'adressant à l'autre élève)

M. : « tu es défenseur, uniquement défenseur ! Ok ? »

Vasco : « J'ai trouvé une prise »

M. : « Tu as trouvé une prise ? Allez vas-y, vas-y, vas-y, montre la moi ! »

M. : « Non mais euh, tu te laisse pas faire ! » (Elle s'adresse à l'autre élève qui s'est laissé tomber sans résister)

M. : « Une technique qui marche c'est une technique où tu ne te laisses pas faire ! »

Vasco : « j'ai une technique » (non audible à l'enregistrement mais reconstitué après)

M. : « Vas-y, vas-y montre moi ta technique ! » (elle répond à Vasco)

Vasco se jette sur l'autre élève avec force

Vasco finit sa prise et les deux élèves regardent l'enseignante

M. : « Y a de l'idée, y a de l'idée ! On a le droit de (inaudible, nous pouvons penser à basculer), tu devrais chercher » (NDLR : à l'améliorer puisque c'est le but de l'exercice)

M. a un geste approbateur de la tête puis se dirige vers un autre groupe d'élèves

Extrait 2

M. parle très fort pour arrêter l'action d'un élève. Cet élève est en binôme avec Vasco.

M. : « Stop stop stop, quand tu l'as mis sur le dos tu t'arrêtes. Et tu réessaies. Une autre technique ».

M. s'adresse ensuite à Vasco : « Vasco, le but étant de résister, tu te souviens ? »

M. : « De résister ! T'es pas censé le laisser faire. Allez ! ».

Le combat reprend. M. est très surprise par l'attitude de Vasco.

M. : « Vasco ? ».

M. s'adressant à l'autre élève : « attends attends, excuses moi, excuses moi, il faut que je lui dise deux mots ». M s'approche à moins d'un mètre.

M. : parle à Vasco « Le but est de ? ».

Vasco : « de, de résister ? ».

M. : « Oui on est d'accord que toi tu veux pas te mettre sur le dos. Tu ne veux pas ! ».

M. hoche la tête pendant que les deux élèves se remettent à combattre.

M. : « Bon ok. Allez c'est reparti ».

Les deux élèves refont un salut avant de commencer.

M. : « Non mais oh oh, on ne se salue pas à chaque fois. On salue juste une fois, et après c'est bon ».

Les deux élèves s'arrêtent et recommencent sans se saluer.

M. à Vasco « Ah ah ah voilà, là je vois bien quand tu résistes ».

M. à l'autre élève : « Vas-y ! » « Ah oui, ah oui ! Là oui c'est beaucoup plus compliqué »

M. à l'autre élève : « là c'est fini tu recommences ».

Maelys

Extrait 1 :

Maelys combat avec une camarade, M. passe à côté et les interpelle

M. : « Mais Maelys ? » (Maelys après avoir poussé son adversaire tombe toute seule au sol...)

Maelys : « ça marche pas la technique »

M. : « Alors il faut en inventer une qui marche »

M. : (inaudible)

Maelys sourit

M. : « Allez ! »

M. s'en va, mais revient pour voir comment se comporte Maelys

M. : « Mais Maelys, tu te jettes par terre toi, tu t'en rends compte ? Tu la touches et puis hop la, tu te jettes par terre » (elle fait le geste)

Maelys pousse très très faiblement son adversaire en ne la touchant qu'aux épaules, elle la pousse plus pour l'éloigner que pour réellement la faire tomber.

M. regarde la scène et décide d'aller voir un autre groupe.

Extrait 2 :

M. s'approche de Maelys et de son adversaire. Elle est à deux ou trois mètres et elle tourne autour du binôme pour venir chercher Maelys (qui attaque) du regard. M se situe à un mètre.

M. hoche la tête : « Bien ! »

M. s'éloigne

M. : « Allez ! »

M. va vers un autre groupe en souriant parce que Maelys combat sans trop de conviction mais M. jette un dernier coup d'œil avant de s'éloigner... ce qu'elle ne fait pas pour revenir parler à Maelys

M. : « Bien ! » « Bien ! » (Maelys est arrivée à retourner son adversaire et elle est

couchée sur elle).

M. se rapproche pour s'adresser à l'autre élève : « Tu résistais ? Tu résistais ? Tu résistais oui ou non ? ».

Elève : « Euh, oui, en fait elle m'a surpris ».

M. : « Comme quoi la surprise ça marche »

M. s'éloigne.

Lucas

M. regarde le combat de Lucas avec un autre élève, elle est à 2-3 mètres d'eux.

M. jette un coup d'œil à un autre combat, puis se focalise sur Lucas et son adversaire.

Les deux élèves prennent du plaisir, ils rient ensemble.

M. a un contact visuel avec les deux élèves (dont Lucas), elle sourit

M. : s'adressant à un autre groupe d'élèves : « Euh, Aymeric quand tu l'auras retourné, tu peux... »

M. s'approche de Lucas (moins d'un mètre). Elle n'a plus le contact visuel avec lui car il est concentré sur la tâche à réaliser (retourner son adversaire).

M. : « Lucas, Lucas, Lucas, le but c'est d'enlever le bras pour le retourner » (elle vient lui montrer comment faire).

M. : « Parce que si tu fais ça (elle tire l'autre élève), pour lui arracher le bras, après tu tiens le bras, ça sert à rien si tu tiens, si tu le retourne pas ». (elle montre)

M. : « Il faut essayer d'attraper le bras, soit d'un côté, soit de l'autre pour le retourner » (elle fait basculer l'autre élève pour lui montrer vers la gauche et la droite).

M. : « Parce que le but c'est de faire c'est ça, t'es d'accord ? » (Lucas acquiesce)

M. : « Ok, allez vas-y » (M. regarde un autre combat très brièvement)

M. : « Voila, si ça marche pas d'un côté, de l'autre pour qu'il puisse pas résister tu le tires pas de la même façon » (Lucas enjambe l'adversaire et vient se positionner de l'autre côté de lui, ce qui n'était pas le résultat escompté)

M. : « Allez, allez ! (crie pour l'encourager)

Jessica

Extrait 1

M. s'approche du trio (puisque'il y a un nombre impair d'élèves) dont fait partie Jessica. Celle-ci est attaquante

M. : « Chloé ma belle tu vas pas rester dans cette position ? » (Chloé est sur le dos)

M. parle à Jessica : « Allez ! » (encouragement). « D'un côté, de l'autre, allez ! »

M. : « Allez ! »

M. regarde 30 secondes de combat.

Elle n'est arrivée qu'une seule fois à avoir un regard d'encouragement avec hochement de tête à l'encontre de Jessica. Jessica agit de façon très molle.

M. semble déçue. Elle annonce le rassemblement de tous les élèves

Extrait 2 :

M. s'approche de Jessica et de son adversaire. Son adversaire s'est (très) légèrement fait mal. Jessica attaque.

M. : « Aie aie aie aie aie ! »

M. : « Debout, allez relevez vous »

M. : « qui c'est qui attaque ? » (elle s'adresse aux deux filles)

Jessica : « moi ! »

M. : « Allez ! Va ! »

M. fait le tour des deux élèves. Jessica ne semble pas pousser très fort son adversaire vers le sol. Jessica ne pousse qu'avec la main droite posée sur l'épaule de sa camarade. Elle maintient au sol l'autre main et ce durant toute la durée de la reprise de combat.

Extrait 3 :

M. s'approche de Jessica qui arbitre passivement avec les mains derrière le dos (les

élèves sont en trinôme.

M. : « Est-ce que tu sais si elles sont sorties du tapis ? »

M. : « Toi tu es censée compter quand elle est dessus » (NDLR : l'attaquante dessus).

Jessica commence à compter jusqu'à six

M. : « est ce, est-ce qu'elle a les deux épaules au sol là ? » (l'attaquante n'a pas réussi en fait depuis le début à maintenir son adversaire sur le dos, mais sur le ventre)

Jessica arrête de compter

Jessica reprend le compte : « un, deux » (elle se penche pour mieux voir mais garde les mains derrière le dos)

Jessica s'arrête de compter

M. : « allez compte » (son presque inaudible)

M. fait le tour du groupe, Jessica a repris le compte et elle le fait très vite (elle ne compte pas de « vraies » secondes)

Jessica enlève les mains de derrière son dos (première fois depuis 31 secondes).

M. change de groupe

Axel

M. lance le début des combats (tous les combats se déroulent en même temps).

M. : « Allez c'est parti »

M. s'approche d'Axel et de l'élève avec qui il combat (proximité d'un mètre)

M. : « Axel, t'as le , t'as pas le droit ? » (le terme est très difficilement audible).

Axel : « Mais je suis attaquant »

M. : s'adressant à l'autre élève : « qu'est ce que je, qu'est ce qu'il est, qu'est ce qu'il est ? »

Élève : « il est attaquant et moi je suis défend »

Les deux élèves combattent, M. regarde en faisant des mouvements de tête ou des sourires quand Axel la regarde afin de le maintenir dans l'activité (elle reste à un à deux mètres)

Il y a trois échanges de regard

M. : « Axel, il faut changer, si c'est une technique qui marche pas trop, il faut essayer d'en trouver une autre »

M. s'éloigne en jetant un coup d'œil à une éventuelle amélioration

Verbatim de la séance de français

Entrée dans la tâche

M : « Axel c'est bon ? »

Axel : « oui »

M : « Oui ? ça va parler de quoi ? »

Axel : « du complément circonstanciel »

M : « très bien est-ce que tout le monde maintenant a repéré la consigne et lu la consigne ? »

Classe : « oui »

M : « hm hm ». Jessica qu'est ce qu'il faut faire ? »

Jessica : « Il faut mettre les compléments circonstanciels de, ben non ! Surligne le, surligne le complément circonstanciel dans chaque phrase et coche la case »

M : « Qu'est ce qu'il faut faire donc ? »

Jessica : « Surligner ... »

M : la coupant « ata ata ata (elle parle à un autre élève qui prenait la proie).

M : en s'adressant à Jessica : « Sans regarder la consigne, qu'est ce qu'il faut faire ? »

Jessica : « il faut surligner, euh, les compléments ? Circonstanciels ! »

M : « Oui »

Jessica : « et mettre la croix dans une case »

M : « D'accord. Tu as vu quelles cases ? Axel ? »

Axel : « oui »

M : « lesquelles ? »

Axel : « complément circonstanciel de lieu, complément circonstanciel de temps, complément circonstanciel de manière »

M à la classe : « on est d'accord ? »

Classe : « oui »

Vasco

M : « Alors alors, t'y arrive ? »

Vasco : « oui »

M : « Montre- moi ta feuille » (elle tourne la feuille vers son sens de lecture à elle).
« Comment t'as fait ».

Vasco : « là parce que, par exemple là, et beh c'est après le verbe, et euh c'est euh .. un complément, de temps ?

M : « Ouais, et comment t'as fait ? C'était, c'était là (montre la feuille)

M : « un complément circonstanciel, que c'était un complément circonstanciel de temps ? Comment t'y arrive ? »

Vasco bredouille et 19 secondes s'écoulent.

M : « et c'est ça hein, tu as raison hein. c'est un complément circonstanciel de temps y a pas de problèmes, ce c'est exactement ça. Mais moi ce qui m'intéresse c'est comment tu as fait ? »

Vasco : « euh ben la en fait comme, comme c'est un complément, le mot c'est un un un complément devant lui. Ça marche par euh, ... comme euh, comme un complément circonstanciel de lieu, mais c'est un complément circonstanciel de temps »

M : « Tu as fait avec le sens c'est ça ? »

Vasco : « oui »

M : « ça veut dire « ce que ça voulait dire » ? »

Vasco : « oui »

M : « Alors pourquoi par contre est-ce que tu as surligné « des amis » ? » (elle montre sur la feuille).

Vasco : « Parce que ça marche par, euh, avec un nom propre ? »

M : « D'accord, d'accord, d'accord » (s'éloigne avec un rictus de non satisfaction sur le visage et en soufflant). NDLR : Vasco n'a pas du tout compris la notion

Florian

M regarde Florian. Il a fini son travail.

M regarde Axel

M : « C'est bon Axel ? »

M lit la feuille et hoche la tête pour approuver le travail de Florian, elle passe à un autre élève

Jessica

M s'approche de Jessica

M : « tu cherches ? » (en murmurant)

Jessica : « oui ? »

M : « qu'est ce qu'il faut faire pour trouver les complément circonstanciel ? » (inaudible, reconstitué plus tard).

Jessica : « c'est euh, c'est euh le complément... il qui, de ... ça peut être de, complément de lieux, complément de temps et complément de manière ? »

M : « Ah oui oui oui on est d'accord, tu l'as bien lu. Mais alors comment tu fais ? »

Jessica : « Je regarde le verbe, le sujet »

M : « C'est quoi le verbe là ? »

Jessica : « jardinier »

M : « Le verbe ? »

Jessica « Travaille »

M : « Travaille. Et le sujet donc ? »

Jessica : « Le jardinier »

M : « hm hm (d'abrobation). Et alors ? »

Jessica : « Il... il travaille dans quoi ? Dans le potager. Non. (cherche) Où ? »

M : « Où » (acquiesce)

Jessica : « Dans le potager ? »

M : « c'est un complément circonstanciel ? » (en acquiesçant)

Jessica : « De lieux »

M : « La première chose que l'on fait c'est quoi ? »

Jessica : « Euh, surligner »

M : « Alors vas-y, surligne le complément circonstanciel » (en acquiesçant)

Jessica surligne

M : « Et ensuite ? »

Jessica : « on coche dans la case » (elle le fait en même temps)

M : « Voila. Allez » (transition vers la suite de la séance)

Entretien « ante » EPS

Chercheur : « Voila donc le premier entretien avec l'enseignante M., de Toulouse. Bonjour Madame »

M : « Bonjour » (sourire puis rire)

Chercheur : « Nous allons, euh, voir une séance d'EPS. Quels sont pour vous les moments importants dans les apprentissages ? (silence, puis) En quelques mots »

M : « Alors les moments importants dans les apprentissages (réfléchit). Euh ben d'abord que tous les enfants rentrent dans l'activité. Que tous les enfants prennent du plaisir, comprennent les fondamentaux de l'activité comme c'est une activité jeux d'opposition, le contact avec l'autre, euh, voilà, je pense que c'est surtout ça. Là sur, euh, comme c'est dans , euh, une deuxième séance, euh, arriver un petit peu à comprendre ce que c'est qu'une attaque défense par exemple dans le jeu d'opposition et pouvoir mettre les mains et le corps sur l'autre déjà. Voila cette prise de contact là me semble t-il importante »

Chercheur : « Et euh, si vous aviez un ordre de classement, vous mettriez quoi en premier ? »

M : (réfléchit et sourit) : « Je sais pas si ça va être très enseignant ce que je vais dire (rires), je vais dire : le plaisir. Voila, le plaisir de faire du sport, le plaisir dans l'activité, voilà, d'abord et avant tout, voilà. »

Chercheur : « En terme d'apprentissage, purement, maintenant, pour les élèves, qu'est ce que vous visez lors de cette séance ?

M : « Euh (réfléchit), alors la clairement, on va travailler sur euh, ben euh : le retourné. Donc euh : sur tout ce qui est appuis, travail sur les appuis, tout ce qui est travail aussi stratégique en fait, euh, tactique et c'est pas une question de force, c'est pas une question de, c'est aussi une question de tête. Voila. Donc euh l'apprentissage qu'est ce que je te

dirais ? (rires) Je ne sais pas euh ! (s'exclame). Je dirais (moment de réflexion), humf je ne sais pas ! J'ai le droit de réfléchir ? » (rires).

Chercheur : « On pourra y revenir. De toute façon vous avez déjà répondu, euh (pause), un petit peu à la question mais (hésitation) euh, du coup ... »

M : « peut être ! » (rires)

Chercheur : (rires) « comment définiriez vous l'élèves en réussite par rapport à un élève en difficulté ? »

M : « ben déjà clairement un élève en réussite c'est un élève qui respecte les consignes, euh... C'est un élève qui est capable de s'enrichir, du du travail des autres, de ce qu'on a dit, euh, voilà c'est surtout ça ; un élève qui est capable de, d'évoluer dans l'activité, voilà, euh. Qui part probablement du point zéro, très peu ont fait, euh, ce genre d'activité, euh, comment dire, à l'extérieur de l'école, donc euh, ce sont des enfants qui justement évoluent. Voilà. Et un élève en difficulté, ben c'est justement un (fronce le visage) un élève qui a du mal à (elle réfléchit), à hum, à euh, repérer ce qui est important et de ce qui ne l'est pas, qui fait toujours la même chose. Par exemple en je, en jeux d'opposition il y a des enfants sans arrêts qui poussent, qui poussent, qui poussent, qui ne sont absolument pas capables de prendre, euh, prendre exemple sur les autres, de s'en servir pour se le mettre à ... pour eux, et le, voilà, et d'évoluer dans l'activité. Pour moi c'est ça, c'est un enfant qui stagne en fait. »

Chercheur : « Du coup est-ce que vous avez des attentes spécifiques par rapport à ces deux types d'élèves ? »

M : (réflexion)

Chercheur : « Sur un élève en difficulté que vous venez d'évoquer avez vous des attentes spécifiques ? »

M : « C'est pas que j'ai une attente spécifique, oui mon attente évidemment c'est qu'il arrive à évoluer, c'est évidemment. Mais c'est surtout, euh, être capable de l'aider davantage, c'est à dire, euh, de mettre davantage d'étayage ; je pense, pour qu'il puisse se servir, euh, ben, de ce que l'on a dit, ce que l'on a déjà fait, euh, pour pouvoir lui rappeler : « attention, souviens toi qu'est ce qu'on avait dit sur ce moment là ? Qu'est ce qu'on peut faire ? ... Réactiver à chaque fois un petit peu tout ce que l'on a vu précédemment, je veux dire c'est plus ça en fait, faire attention à ça. Pour qu'il puisse essayer justement de prendre des choses, voilà, et aussi qu'il puisse y trouver un plaisir et se sentir progresser, voilà.

Chercheur : « Pour un élève en réussite, vous avez euh, des attentes, euh qui sont différentes que d'un élève lambda on va dire ? »

M : (réfléchit) : « Euh, va, différentes au point de vue sportif, réellement : non, dans le sens ou ben s'il euh, s'il suit les consignes, etc. etc. ben il va évoluer forcément puisque les séances l'une sur l'autre évoluent, donc il va progresser, donc euh la dessus non c'est à dire qu'il faut qu'un enfant en réussite ne soit pas un enfant prétentieux (sourire), donc c'est pour ça qu'y a beaucoup de rôle d'arbitrage, de voilà, d'observateur, pour que justement, euh, voilà que »

Chercheur : « Et donc du coup, ça peut s'apparenter à un dispositif à part que vous mettez ou c'est pour l'ensemble de vos élèves ? »

M : (réfléchit, puis en faisant non de la tête) « Non ce n'est pas pour l'ensemble des élèves, euh, un enfant qui est en, sur ; pour les enfants en difficulté, pour un enfant en réussite c'est juste, euh, comment dire, un coup d'œil, un petit peu « faire attention », voilà, au comportement, je connais mes élèves maintenant, hein, puisqu'on est en Mai (regarde le calendrier). En Avril, pas en Mai (rires) : « vive les vacances » (NDLR : cette séance a été filmée lors de la dernière semaine scolaire précédent les vacances dans la zone où est filmée l'enseignante. Le chercheur, lui, est issu d'une zone qui était déjà en vacances). On est en Avril, et je les bien et je connais ceux qui pourraient, un petit peu, jouer de leurs facilités sportives, donc j'ai plus un coup d'œil sur leur

comportement, il est plutôt là, euh, mon regard. C'est pour un élève, pour les enfants en difficulté (NDLR : l'enseignante parle du dispositif), que, voilà, euh que j'ai pas forcément repérés maintenant, mais il va falloir être capable de voir très très vite euh, qui a du mal à rentrer dans l'activité? Qui a besoin d'encouragements ? C'est plutôt ça, le le le dispositif particulier. Voilà c'est quand même, comme c'est beaucoup à base de jeux, euh, donc c'est arriver à ce que tout le monde, euh, profite pleinement de l'activité donc c'est ce regard bienveillant davantage sur les enfants en difficulté. Voilà. »

Chercheur : « D'accord. Et du coup comment est-ce que vous pensez qu'ils vont se comporter ces élèves en difficulté ? »

M : (rictus des lèvres) « Et bien, euh, si je pense à certains (Nous sommes dans sa classe et elle regarde de coin vers la place de l'élève) je veux dire qu'il y en a qui vont avoir du mal à rentrer en contact, physiquement en contact, mettre les mains sur l'autre, mettre le corps sur l'autre, ils sont quand même à un âge où ils sont quand même dans la pré-adolescence, c'est compliqué, donc euh, les très timides, euh, ou les pas sportifs du tout (petit regard instinctif vers la place d'un autre élève), ont un petit peu de mal à se lâcher au niveau corporel, donc euh (rictus), c'est plutôt cette retenue là, euh qui fait qu'à un moment donné, ben en judo s'il y a pas de contact il y a pas de judo, clairement, donc euh, c'est, je pense que c'est ça surtout qui va coïncider. Et certains autres (encore un coup d'œil vers une place d'élève), et là je pense plutôt à un garçon en particulier, qui est physiquement, euh costaud, je pense que lui le problème c'est qu'il va se servir de sa force tout de suite et que ça va pouvoir fonctionner tout de suite, mais qu'ensuite et ben il va se trouver confronté à, à une certaine technique, à une certaine ruse, et là je pense qu'il va être en difficulté parce que, j'ai du mal à croire pour l'instant qu'il puisse, euh, qu'il puisse justement ne pas se servir que de sa force » (rires)

Chercheur : « D'accord, et les élèves qui vont réussir, est-ce que vous pensez que ce sera lié à l'activité en elle-même ou à d'autres paramètres ? »

M : (réfléchit) « Euh non je crois pas que l'activité, euh, à l'école créé la réussite, je crois que ce sont les enfants qui, par confiance déjà, sont capables de rentrer dans une

activité, quelle qu'elle soit, sportive ou autre, euh, avec euh, justement, avec naturel, et euh, sans se poser de questions et puis si un enfant justement écoute les consignes, euh, analyse, réfléchit, il va être en réussite, j'ai presque envie de dire dans n'importe quelle activité. Ce sont des enfants qui tout de suite ont des problèmes de, euh, de mal-être, de de problèmes de confiance en eux, des problèmes avec leur corps (elle regarde à chaque fois sans le vouloir les places respectives des élèves auxquels elle pense), des problèmes avec tout ça (hochement de tête vertical), qui risquent d'être en difficulté là. »

Chercheur : « Du coup vous pensez quand même que ces élèves vont réussir, euh, à rentrer dans la tâche et accomplir ce qui est demandé ou ça va être un petit peu difficile ? »

M : (acquiesce de la tête) « Et ben là en fait, j'ai envie de dire : « ça c'est mon boulot quoi » (rires et regard vers la pendule car l'enseignante est de service). C'est à moi de faire ce ce lien là (sourire), c'est à moi de faire ça, à essayer de leur donner le, voilà c'est pour ça que souvent je fais la guignol pendant ces, voilà pour leur montrer que, « tout va bien », tout va bien, tout le monde peut y arriver, voilà. »

Chercheur : « Du coup est-ce que vous avez anticipé des difficultés en amont de l'activité ou est- ce que vous allez devoir ...? »

M : (prenant la parole) « Ben oui, fin la première séance que l'on a fait, d'ailleurs, on refera un ou deux exercices de la première séance, c'est vraiment les difficultés par rapport au contact, au corps, euh (réfléchit), ils sont, ben ils ont neuf ans euh et à neuf ans ils commencent à être conscients de leur corps, de la différence avec l'autre et donc la première des difficultés elle est là, voilà, et donc on a fait beaucoup de jeux, ben justement de contact, pour éviter justement, pour éviter ça. Donc oui pour moi c'est la première, c'est la première difficulté qu'il faut résoudre très très vite, voilà, et comme on joue, en général, ça passe impect voila, impeccable » (en reprenant faussement son sérieux)

Chercheur : « Très bien je vous remercie » (rires)

M : « De rien ! » (rires)

Entretien « ante » français

Chercheur : « Donc aujourd'hui l'entretien avant la séance de (...) grammaire, avec l'enseignante M. Bonjour Madame, M., nous allons (rires) faire comme hier, donc en fait, dans la séance de grammaire, quels sont les moments que vous jugez importants dans les domaines d'apprentissages pour vos élèves ? »

M. : « Alors aujourd'hui en fait, la séance de grammaire va porter sur... euh... l'élaboration de la trace écrite sur les compléments circonstanciels. Ce qui me paraît important c'est justement, euh, de voir si les enfants sont capables de, euh, réinvestir tout ce que l'on a déjà vu, et de pouvoir organiser une trace écrite de façon à ce que tous les éléments essentiels sur les compléments circonstanciels soient mis dans la trace écrite, c'est à dire s'ils ont compris ce qu'était un complément circonstanciel. (euhhh...). Ce que je vais faire dans cette séance, en fait, c'est ce que j'ai fait depuis quelques temps, je, j'ai découvert ça pour être tout à fait honnête, ce sont les cartes heuristiques, ou les cartes mentales. Il y a donc des, euh... (voilà – hochement de tête) il y a des recherches qui montreraient que des enfants apprennent plus facilement avec ces cartes là qui sont sous forme de schéma plutôt que des, hmmm, traces écrites avec, euh, des phrases, des mots. Donc les enfants, on l'a fait sur le COI, c'est pas la première fois, euh..., là on va le refaire justement sur les compléments circonstanciels, et ce que je voudrais aujourd'hui c'est qu'ils fassent une première trace écrite sous forme de carte heuristique et ensuite, quand on sera d'accord sur ça c'est qu'ils me la retransforment en, hmm, en leçon avec des phrases, une leçon dite traditionnelle. Pour qu'il y ait, pour les enfants, les deux façons d'apprendre la leçon, qu'on ait, on ait, les deux versions, donc ce qui me paraît important justement, c'est cette, euh, synthèse de tous les éléments qu'ils connaissent » (hochement de tête)

C. : « D'accord, et, euh et donc, en terme d'apprentissage, à part cet aspect méthodologique, est-ce que vous avez autre chose que vous travaillez lors de la séance ? »

M. prenant sa respiration en cherchant une idée : « Euh... en terme d'apprentissage, euh.. non, en fait, il y a beaucoup d'aspects méthodologiques puisque justement, je vais leur

demander, euh, de se servir de leur cahier de leçon pour qu'ils puissent voir comment est écrite une leçon, euh, une leçon traditionnelle, on va dire, comment est écrite une leçon sous forme de carte heuristique. Donc, euh, c'est beaucoup en (plisse les yeux), c'est beaucoup de travail de réinvestissement, réellement méthodologique, mais en fait là, là derrière, il y a toutes les connaissances qu'ils doivent avoir, euh, sur le complément circonstanciel, et c'est ça qui est intéressant, au lieu de le redire oralement, je veux dire que tous les enfants vont avoir une partie seul, ensuite à deux, pour justement pour être capable de, de, de, je cherche le mot, de de de l'écrire, mais il y a un autre mot mais je ne sais plus ! Voilà, euh, (rires). Non je ne sais plus » (hochement de tête, sourire)

C. : « Donc là, euh, un élève en réussite sera un élève qui arrivera à transposer, si j'ai bien suivi euh... »

M. elle coupe « clairement (hochement de tête qui acquiesce), clairement, c'est euh, un élève en réussite c'est clairement un élève qui est capable de mettre toutes les, euh, particularités d'un complément circonstanciel qui est capable, de l'organiser, dans l'espace, puisqu'on avait vu aussi pour que ce soit plus facile à apprendre et beh, il va et falloir mettre des couleurs, des cadres et aérer le travail etc. etc. (elle montre avec ses mains), donc réinvestir un petit peu ce qui a déjà été dit, ce que moi je ne vais pas repréciser, c'est à dire que j'aimerais bien voir, justement, s'ils sont capables, de, de, de le refaire. Alors évidemment, les enfants en difficulté vont avoir du mal à faire ça, donc il va y avoir une partie, c'est pour ça, un temps où chacun va chercher pour soi, pour que tout le monde se mette au travail, que tout le monde réfléchisse, mais ensuite il y aura un temps à deux et, vu la disposition de ma classe (elle montre de la main), il y a toujours un enfant en difficulté à côté d'un enfant qui ne l'est pas donc euh, justement, pour que, voilà, il y ait un tutorat. »

C. « D'accord, donc vous, vous, attendez en quelque sorte qu'un élève en réussite puisse aider un élève en difficulté si jamais ça... »

M. finissant la phrase « Ça coince à un moment donné (hochement de tête), voilà »

Chercheur : « Un dispositif qui est très bien réfléchi, en amont » (sourire)

M : « Oh mais merci » (rires)

Chercheur : « Est-ce des, éventuellement, est ce qu'il y aura éventuellement des consignes qui seraient différentes par rapport, euh, au type d'élève. »

M : « Euh oui c'est à dire qu'il va pas y avoir, euh fin, pas des consignes collectives c'est à dire qu'ensuite je vais laisser un temps, une minute deux minutes, pas très longue, mais pas très long (geste de la main pour corriger la faute de français), mais un temps pour que vraiment tout le monde s'y penche, parce que sinon il y a des enfants qui croisent les bras, qui attendent gentiment la suite, donc je veux que tout le monde, voilà, s'attelle à la tâche, essaie réellement, et ensuite et ben, comme je connais quand même mes élèves en difficulté, je vais passer voir où ils en sont et là, je vais cibler, ce qui manque, ce qu'ils doivent aller chercher, où est-ce qu'ils peuvent regarder si jamais, euh, (geste de la main), voilà qu'ils regardent bien qu'est ce qu'il y a sur le complément, pardon, d'objet direct, de quoi tu peux te servir pour le complément circonstanciel, je vais essayer de, voilà, de faire un petit peu le lien entre ce qui a déjà été fait (geste de la main) donc ça va être des consignes individualisées quoi en fait. »

Chercheur : « Très bien. Donc vous êtes, (silence) vous avez, euh, prévu de passer un temps plus long avec certains élèves, ou pas ? »

M : « Non, en fait non non pas du tout parce qu'il va y avoir, euh, à peu près cinq minutes de travail seul, individuel. Ensuite il va y avoir un quart d'heure à peu près, on verra combien de temps qu'ils mettent, mais disons j'ai prévu à peu près un quart d'heure où ils vont, comparer leur travail et le, me faire une feuille pour deux, et ensuite il va y avoir à peu près un quart d'heure de mise en commun. Sur la carte heuristique (précise la parole avec l'index levé), et après j'aimerais bien, hm là aussi même principe, que, individuellement, chacun m'écrive, en s'aidant de la carte heuristique et de leur cahier de leçon, euh, une trace écrite avec des phrases. Et ça j'aimerais bien, ça me permet de voir un petit peu, euh la syntaxe, enfin plein d'autres choses, quoi, voilà. L'orthographe, enfin

même si je enfin pense que je m'en fiche un peu et je connais, donc voilà mais ça me permet donc voilà. Donc non mais non le temps va être en fait découpé de la même façon pour tout le monde. »

Chercheur : « D'accord. Mais vous pensez que certains élèves (s'éclaircit la gorge), pardon, certains élèves vont être en difficulté par rapport à la carte heuristique, par rapport à la construction. »

M : (parlant en même temps) « et ben, (rictus de la bouche), franchement, (prenant un ton enjoué) c'est l'espoir de l'enseignante (rires). Franchement (ton fataliste), je ne crois pas. J'ai l'impression quand même que, euh, cette carte heuristique comme, elle est esthétique pour eux, c'est ludique, nouveau, ça les, ça les intéresse. Et comme y a pas trop d'écrit, souvent les enfants en difficulté ils ont aussi des problèmes de passage à l'écrit, toutes ces phrases, etc. Cette partie là et ben cette partie là, à mon avis, voilà, je ne pense pas (ton sûr d'elle), je ne pense pas. Il va sûrement manquer des éléments, et peut être importants, donc ce qui prouvera qu'ils n'ont pas encore tout bien saisi sur le C.C, sur la notion grammaticale, mais sur la rédaction de la carte heuristique à proprement parler, moi je crois pas. Voilà, j'ai cet espoir, fou » (rires)

Chercheur : « Vous avez donc, votre travail plus sur la carte heuristique que sur euh, que sur la, que sur la synthèse finale écrite ? »

M : « Tout à fait parce que vraiment je trouve qu'elle est tff (bruit de bouche, elle réfléchit puis sourit) moi ça me plaît bien, c'est une nouveauté, c'est la première année que je fais ça, euh, (pincement de lèvres), ça me plaît bien parce que c'est des : y a pas de phrases, c'est des mots flashes, c'est des mots importants (gestes des mains), c'est des mots voilà, qu'est ce qu'on a besoin de savoir ? Ca, ça, ça et ça, voilà, et je trouve que c'est une vraie aide à l'apprentissage des leçons, euh, hm, euh comme c'est nouveau, que c'est pas long (geste des mains), que c'est pas, que ils peuvent mettre les couleurs qu'ils veulent, je n'impose rien à par que ce soit visible, lisible, euh, ouais, je pense que le point important il est là, franchement. »

Chercheur : « Et avez vous, euh, anticipé des difficultés et éventuellement du coup des moyens de remédiation ? »

M : « Alors. Je les ai anticipées c'est pour ça qu'on va démarrer l'exeuheu, la séance, par, une fiche d'exercice où il y a des phrases, où ils doivent repérer C.C de temps, de lieux (pause) et de manière, puisqu'on les a déjà travaillé, à l'oral hum, et sur fiche une fois, je veux dire c'est vraiment. On est sur, comment dire, la finalisation de cette notion. Donc on va faire cinq phrases ensemble (mouvement des mains), on va revoir oralement « comment t'as fait pour le trouver ?, pourquoi ? Comment ? » Donc on va euh, (moulinets des mains), hum, remettre en route toutes les connaissances. Donc. En faisant ça, on va faire que cinq phrases, puisqu'il y a toute la fiche, mais en faisant que cinq phrases, ça permet à tout le monde de se remettre dans l'activité. De dire « ah oui c'est vrai le complément circonstanciel c'est ça », voilà, donc j'évite les difficultés de départ en réactivant les connaissances, comme ça. »

Chercheur : « Très bien merci »

M : « De rien (sourire) »

Entretien « post » - EPS

C : « Après avoir vu maintenant les images de la séance en EPS, séance de jeux d'opposition, quelle était votre, euh, votre intention lors de la première intervention que nous avons sélectionnée ? En groupe classe, vous expliquez un petit peu le ... »

M : « ah oui (rires), oui, euh, en fait la, la consigne c'était en préalable de ça. Je leur avais demandé de trouver justement une technique de retournement, voilà, bon. Puisque on avait expliqué que pour gagner un combat de judo, il fallait que l'adversaire soit sur le dos. Et donc je voulais que des enfants viennent montrer des techniques qui fonctionnent, sauf que je m'étais rendue compte, euh, en passant (fait un geste de la main), que, des techniques euh, fin il n'y avait pas de technique vraiment qui fonctionnait, ou, alors qu'ils pensaient eux qu'elles fonctionnaient, c'est ça le problème, c'est parce que soit ils avaient soit des adversaires qui ne résistaient pas, euh, hum, voilà. Soit ils font toujours la même chose, même si ça ne fonctionne pas, ça leur posait pas vraiment de problème. Donc je voulais je voulais essayer de montrer que justement une technique qui fonctionne c'est une technique qui peut fonctionner avec n'importe qui, dans n'importe quelles conditions, voilà, donc, c'était pouvoir, re, recalculer ça un petit peu quoi.

C : « Ici nous avons 5 élèves qui , euh qui sont dans la séance, euh, parlez nous un petit peu de, euh, d'Axel. »

M : « Alors Axel, voilà. Pour moi c'était un enfant qui était en difficulté. Je pensais qu'il serait en difficulté dans cette activité parce que c'est un enfant qui a beaucoup de problèmes de, de comportements, beaucoup de problèmes pour aller vers les autres, beaucoup de problèmes par rapport à son corps c'est, voilà, c'est un enfant qui en classe a, est complètement éteint par exemple, participe, participe très peu (rictus du visage), donc je pensais que le contact avec l'autre ça lui ferait beaucoup de bien, mais que, comme on est dans la deuxième séance ça poserait énormément de problèmes. Et en fait, voilà (sourire), ça c'est le miracle de certaines choses, et ben en fait non il n'est pas, il n'est pas en difficulté, du tout. Il va au contact, il essaie, échange, euh, il a le sourire,

il, voilà. Super euh » (rires)

C : « On vous voit justement avec lui, vous ne lui donnez pas de conseils, vous, vous le laissez faire ... »

M : « exactement ! » (grand sourire)

C : « Vous sentez que ça ne va venir en fait euh ? »

M : quasiment en même temps : « Exactement, exact, exactement ! Lui il va trouver parce qu'il, parce qu'il est dans l'activité, il est dans la consigne, il sait ce qu'il doit faire. Et il essaie, donc à partir de là, tout va bien (sourire)

C : « On vous a vu avec euh, une autre élève, hein, Jessica ... intervenir un petit peu plus

M : « Voilà, parce que, euh, elle je savais qu'elle allait être dans l'activité, c'était pas un problème d'être dans l'activité (... soupir et rire nerveux), c'est un problème de de de de, hum, comment dire... de réalisation de la tâche. C'est à dire que c'est une enfant, je pense, qui va être, très vite, bloquée. Euh, parce que, euh je ne la crois pas, alors euh, capable de, d'écouter les consignes et les conseils qui vont être donnés : techniques, tactiques, et de les mettre en place. Je pense que c'est une enfant à qui il faudrait énormément de temps. Voilà. Et c'est pour ça que j'ai essayé de lui donner plus de conseils, de consignes pour que justement, euh, je puisse l'aider à trouver plus facilement, euh, voilà, des... (s'arrête)

C : « Et du coup comme vous donnez beaucoup plus de consignes, est-ce que vous voyez un, un progrès dans l'activité, euh... La séance, la séquence filmée n'est pas représentative de l'ensemble de la séance

M : « Non, non, non non non non, de toute la séance non je ne vois pas de progrès (désaccord avec le propos du chercheur), quand elle était en situation d'arbitre et de

comptage, elle ne fait rien, elle ne, elle ne (cherche à caractériser l'attitude de Jessica), non. Elle n'a pas encore bien euh, elle n'a pas saisi en fait les, les les les les, comment on dirait ? Les tenants et les aboutissants de l'activité pour l'instant. Là pour l'instant elle sait que si elle met les mains euh sur, sur les autres, elle n'a pas de problèmes elle de contact, mais elle va avoir des problèmes de, bah, des problèmes de tactiques, de comment dire de, réaction par rapport à l' à l'action des autres justement elle va avoir ce problème là je pense important...

C : « Elle est donc en échec sur la, sur la tâche proposée ? »

M : en même temps « ouais ouais, ouais »

C : « Nous avons aussi (...) (cherche le prénom sur l'ordinateur), Maelys »

M : « Alors voilà, Maelys, une enfant que je ne pensais pas être en difficulté, voilà, clairement, euh, parce que c'est une enfant qui est sportive, très sportive par ailleurs, c'est une enfant qui n'a aucun problème relationnel, c'est une enfant qui n'a aucun problème d'apprentissage, donc je pensais que cette activité comme tant d'autres serait une activité de de... facile. Et en fait je me rends compte que non. C'est une enfant qui elle elle a des difficultés pour l'instant de, de, euh, (réfléchit) de rentrer en contact. Voilà c'est une enfant qui touche avec les mains (elle fait des gestes de mains timides en imitant Maelys). A un moment donné dans l'extrait quand elle retourne et qu'en fait ben elle tombe sur son adversaire parce que en fait elle la retourne « ssssss » (bruit de la bouche pour montrer que l'enfant n'aime pas ça), voilà. Ça c'est vraiment... elle il va falloir encore beaucoup de, fin pas beaucoup forcément, il va falloir des séances justement où on joue avec le contact sous forme ludique pour que elle apprivoise le corps de l'autre et son corps à elle. Elle euh, voilà on est dans cette gestion là. Mais je pense que quand elle aura réglé ça, elle ne sera pas en difficulté sur l'activité.

C : « Et vous pensez euh, mettre quel dispositif par exemple pour une élève comme ça, sur euh, pour rentrer dans l'activité, justement de contact ? »

M : « Alors elle c'est tout les jeux par exemple : le jeu du pêcheur, c'est le jeu du rouleau compresseur. Ça va être les jeux, euh, la séance prochaine on fera une activité de, avec les tortues, on va avoir une activité avec les foulards où il va falloir qu'ils enlèvent le foulard qui est accroché au pied et qui est accroché dans le dos (fait les gestes en même temps). Donc à un moment donné s'il n'y a pas de contact, c'est impossible de l'enlever. Donc à un moment donné, comme c'est ludique, comme c'est rigolo (...) ça enlève euh, cette appréhension puis qu'ils rentre facilement en règle générale dans ce genre de de de jeu. Donc ils se posent plus de questions « ah mince, je touche », voilà et à partir du moment où plus on a l'habitude plus on le fait naturellement voilà. C'est vrai, ouais

C : « on vous a vu assez surprise quand elle justement, quand elle renversait sa sa partenaire. On vous voit revenir sur vos pas, là vous vous l'encouragez. Vous pensez que c'est, ce, ça peut suffire ou il faut quand même »

M : Coupe : « ah non

C : « Allier des jeux » (en poursuivant sa phrase)

M : « Ah non il faudra vraiment des jeux (reprenant la parole), il faudra vraiment qu'elle expérimente elle, vraiment avec corps qu'elle laisse aller. Je pense effectivement que le corps des autres c'est problématique enfin euh ouais voilà. Elle elle est dans ce problème là, il... mais elle je pense que ça peut...mh, ça se mettra en place, ça se mettra en place. Pas forcément facilement mais comme chaque début de séance de toute façon se sont des jeux, ce sont des jeux surtout là dessus, voilà, euh donc elle ça devrait, euh, ça devrait pouvoir se mettre en place (hoche la tête pour acquiescer).

C : « Ensuite nous avons, euh ... (cherche sur l'ordinateur), Vasco.

M. sourit

C : « Je vous vois sourire ? »

M : « Oui, oui oui oui oui, hum, euh voilà : Vasco je pensais, je pense toujours mais

avec un bémol. Je pensais que ça ça serait un enfant qui serait en difficulté. Pas en difficulté pour le contact, pas en difficulté, euh, je savais qu'il aimerait l'activité, c'était pas du tout ça. Je pensais que c'était un enfant qui comme il est quand même plus costaud, il a un an de plus que les autres, etc. etc. Je pensais que c'est un enfant qui se servirait exclusivement de son écart de poids et de force et qu'il ne pourrait pas mettre en jeu d'autres stratégies. Parce que dans les jeux d'opposition il y a bien d'autres stratégies surtout quand on va aider les défenseurs, qu'on va leur donner des tactiques de défense⁹², il va falloir que les attaquants aient de tactiques plus intellectuelles, j'ai envie de dire, d'attaque. Et je pensais que lui serait bloqué là dessus, qu'il ne pourrait faire appel qu'à la force. Voila. Et en fait là je me rends compte que peut être pas ! Je l'ai vu dans ce qu'il a fait, oui bien sur qu'il utilise sa force, bien entendu, et il le font tous hein d'ailleurs, on est sur la deuxième séance donc ce... Mais quand même je sens le (cherche le mot), je sens le malin (sourire), je sens, voilà. Et donc euh, il y a de l'espoir (rire).

C : « Et là vous allez intervenir à quel niveau avec cet élève ?

M : « Euh, (réfléchit), alors lui clairement, euh, on va dans les prochaines séances, mettre en place euh, des techniques de retournement : on va en voir au moins trois. Et donc à chaque fois en fait que je vais le, que je vais tourner : alors lui demander à chaque fois laquelle il a utilisé : la première ? La deuxième ? La troisième ? Laquelle te va le mieux ? Et essayer de lui faire toucher du doigt en fait, que euh, ben c'est en fait quand on utilise les trois, et pas toujours la même, quand justement on ruse que ça marche. Et j'aimerais bien qu'il, voilà, c'est la dessus que ça va se jouer.

C : « Lorsqu'on vous voit avec ces différents élèves, vous avez différentes façons de les aider, on vous voit tourner beaucoup dans la séance, euh, est-ce que c'est quelque chose qui euh, est à la base de votre pédagogie ? Est-ce que vous arrivez à différencier euh, selon ce que vous pensez des élèves, vos actes, ou c'est encore, euh, à la deuxième séance encore un petit peu difficile ?

M : « Oui c'est un peu compliqué parce que j'avais quand même des, des avis sur les

92 « on va aider » signifie pour l'enseignante « quand je ou le groupe aura émis des conseils pour faciliter la tâche des défenseurs ».

enfants et euh, qui s'avèrent là... Déjà je suis en train d'affiner, voilà. La deuxième séance ça me permet de voir que ceux, euh... voilà, et plus ça va aller dans les séances ; je pense qu'à la quatrième séance, quand même, en règle générale quatre séances de jeu d'opposition, je vais clairement pouvoir identifier les enfants qui vont avoir du mal... à évoluer dans l'activité, euh, et ceux qui sont lancés, qui vont essayer, qui vont tenter, etc. etc. Je pense que... Mais voilà, c'est pour ça qu'il faut tourner, c'est pour ça qu'il faut euh, ne faut pas rester sur un schéma préétabli, voilà. Parce que je pensais qu'il y aurait des enfants que je pensais en difficulté, en fait je pense qu'ils ne le sauront pas. Et s'il faut il y en a qui font, qui vont, que je vais découvrir en difficultés alors que je pense qu'ils ne l'étaient pas au départ en fait. Donc c'est pour ça que c'est bien de tourner, de voir un petit peu, euh que les, c'est bien aussi de changer les binômes souvent : c'est pour ça que je j'ai à chaque fois on ne peut pas être deux fois dans la même séance avec le même. Parce que justement ça permet euh, voilà, ça permet un petit peu de découvrir un peu les enfants et les enfants de se découvrir. »

C : « On a vu que, sur les extraits, quand vous êtes en cours de français vous restez un certain temps avec les élèves, on l'a évoqué tout à l'heure. Ici en judo, on a l'impression que ce temps est, est bref pour tout le monde. Est-ce que c'est du à l'activité ?

M : « Euh, oui, d'abord c'est du à l'activité. C'est, il est bref parce que tout le monde est dans l'activité. Tout le monde. Enfin je veux dire je n'ai pas un enfant qui refuse, j'ai pas un enfant qui râle ; j'ai eu ça certaines années, ça existe. Là c'est pas le cas, ce sont des enfants qui fonctionnent. Plus ou moins bien hein, avec des bémols mais on est vraiment sur du détail, sur vraiment quelque chose. Je cherche, mais euh, donc c'est plus facile de tourner, d'essayer de voir. Un petit clin d'oeil aux uns, un petit mot d'encouragement, euh, voilà. Pour que tout le monde ait entre guillemets, sa part de mon attention, voilà. Euh, on est voilà, pour moi dans une activité sportive donc tant que tout le monde est dans l'activité, voilà moi tout me va, fin, je veux dire à ce moment là, je suis pas obligée d'aller, euh, euh, expliquer très longtemps, euh voilà. On est quand même dans un geste sportif, clairement quoi. Tandis que quand on est en français, euh, c'est une notion que je cherche à leur faire acquérir, donc des fois les interventions doivent être plus longues quoi.

C : « Du coup, euh, par rapport à ce qui était prévu pour l'ensemble de la classe, les élèves, euh, sélectionnés on va dire dans les extraits vidéos, sont plutôt, ont plutôt appris quelque chose ou pas ? »

M : « En jeu d'opposition ? »

C : « Oui »

M : « Alors est-ce qu'ils ont appris quelque chose, (moment de réflexion). Moi je pense que oui, fin (elle songe). Je pense que oui (rires), on va dire ça comme ça, euh parce qu'à la fin de la séance je leur demande vite fait, là aussi parce qu'on était un peu ric rac au niveau de de l'heure mais, quand je leur demande vite fait : « bon alors de quoi il faut se souvenir ? Qu'est... Ils sont capables de répondre. Alors, c'est toujours aussi un peu le mirage pédagogique ça, dans le sens où quand je leur demande en collectif, il y en a toujours bien un ou deux qui répondent quoi. Donc on a l'impression que l'ensemble a compris. S'il faut il y en a que cinq, six, dix qui ont compris et d'autres... Donc ça aussi ça sera à affiner au fur et à mesure des séances. Voilà »

C : « Merci beaucoup »

M : « De rien » (rires)

Entretien « post » - français

C : « Donc nous sommes toujours avec l'enseignante M. Nous allons analyser la séance de grammaire. Quelle était votre intention par rapport à la tâche collective lors de votre première intervention devant le groupe classe ? »

M : « Je voulais m'assurer que tout le monde avait bien compris euh, la tâche à effectuer, je voulais absolument, euh enlever tous les problèmes qui pouvaient être liés à la lecture de consigne et à la compréhension de la consigne. Je voulais être en fait certaine que s'ils n'y arrivaient pas c'était du à la notion grammaticale et pas à un autre euh problème. »

C : « Comment comment avez vous mis, après, les élèves en situation d'apprentissage devant la tâche ? »

M : « euh, c'est à dire que euh, quand je donne la feuille en fait je ne lis pas la consigne, je ne dis rien, donc ils sont obligés eux d'aller chercher ce qu'il faut faire et ensuite je leur demande de ré expliciter, de m'expliquer le nombre de choses qu'il y avait à faire, puisque là il y en avait deux différentes. Donc ensuite je fais ré expliciter, et euh, quand je suis sur, quand tout le monde a entendu ce qu'il fa, ce qu'il fallait faire, et ben voilà, tout le monde se met au travail. »

C : « Que devaient-ils apprendre sur cette tâche ? »

M : « à effectuer ? »

C : « Oui »

M : « euh (réfléchit), ben euh, ils devaient euh, ils devaient savoir qu'il y avait deux choses à faire : surligner les compléments circonstanciels et ensuite cocher de quel complément circonstanciel il s'agissait : de temps, de lieu, ou de manière, euh, et

ensuite, sans rien expliquer de plus, je voulais savoir s'ils étaient capables de se souvenir de comment on faisait pour retrouver un complément circonstanciel de temps de lieu ou de manière. Après, ils étaient confrontés justement à la difficulté d'ordre grammaticale.

C : « D'accord. Nous allons passer à des cas d'élèves. Donc sur euh, l'exemple de Florian qui avait été au départ désigné avant la séance désigné comme élève en réussite. Comment interprétez vous euh, sa conduite par rapport à l'ensemble du groupe classe ? Comment le situez vous ?

M : « Là sur ce, sur cette, sur cette, sur cette séance particulière ?

C : « Oui tout à fait et sur l'extrait »

M : « En fait ce c'est un enfant qui est, euh très attentif, qui écoute. Il pourrait faire cet exercice en 20 secondes montre en main sans aucun, sans aucune difficulté. Euh, mais il écoute, si jamais, je euh, il peut intervenir euh, si on lui donne la parole pour ré-expliciter quelque chose. Et à partir du moment où l'activité, enfin le top départ est lancé, lui il fonctionne, il fait de manière totalement autonome, euh, avec, avec méthode, euh sans problème. Donc c'est pour ça, je prends sa feuille pour vérifier ça, mais euh, voilà. Parce qu'en fait je passais devant lui puisqu'il est à côté d'une enfant plus en difficulté, Jessica, donc je passe devant lui, je vérifie ce qu'il a fait, fin c'est impeccable quoi, donc euh, pour lui ce, ça va très très vite quoi, y a, y a aucun soucis euh soucis. »

C : « Les critères, sont donc euh de réussite sont donc tous réunis au niveau méthodologique et de, de compétence ? »

M : « Clairement, ouais, clairement »

C : « Donc euh, vous parliez de cette élève en difficulté Jessica »

M : « Oui »

C : « qui est à côté de lui »

M : « Oui »

C : « Comment la situez vous elle par rapport au reste de la classe ?

M : « pfff (regard vers le haut), elle est très en difficulté, très en dessous du reste de la classe, de la classe, elle a beaucoup de lacunes en français. C'est une enfant qui est en progression, énorme, euh, c'est une enfant qu'il faut soutenir, qu'il faut aller voir, qu'il faut lui redemander de ré-expliquer les choses, euh, parce qu'en plus, euh, elle s'affole, donc euh, euh, au départ elle comprend et puis ensuite euh, elle oublie ce qu'il faut faire, donc elle peut, elle peut se tromper sur quelque chose au fond qu'elle sait faire. Donc c'est vraiment un enfant, une enfant qu'il faut vraiment aider, soutenir, euh, voilà. Donc euh, c'est pour ça que elle c'est en systématique, je passe : « Jessica, c'est bon ? Tu y es ? T'as compris ? ». Je lui redemande en individuel ce qu'il faut faire, alors que c'est elle que j'avais, à qui j'avais demandé de d'expliquer la consigne en collectif, je lui redemande volontairement en individuel parce qu'elle est capable d'oublier entre ces deux temps là qui sont pourtant très proches » (elle montre avec ses doigts).

C : « Et du coup cette élève, euh, on vous a vu lui expliquer euh, sur sa feuille d'exercice. Au final elle a été en réussite ou en échec ?

M : « Non, au final elle réussit »

C : « Elle réussit ..

M : coupant « oui oui »

C : « par rapport aux critères de départ ou par rapport à des critères qui ont été aménagés par la suite ? »

M : « Non non par rapport aux critères de départ. C'est à dire que c'est pour ça qu'elle est étonnante et que c'est très difficile souvent d'aider parce que euh, c'est une enfant qui comprend. Voila c'est pas une enfant qui est en difficulté de compréhension, c'est une qui comprend les notions, quand on fait des manipulations orales elle participe, elle ; et le passage à l'écrit souvent pose souvent problème pour elle, c'est le passage à l'écrit. Donc, euh, parce que je pense qu'elle est submergée par l'ampleur en fait de la tâche, c'est à dire qu'il y a la lecture, la compréhension de ce qu'elle lit et ensuite il faut qu'elle mette en route une méthodologie par rapport à une notion. Plus ensuite la notion par elle même. Donc euh, cet ensemble de difficultés mises les unes avec les autres créé chez elle une difficulté à l'écrit, alors qu'à l'oral elle en aurait mais, beaucoup beaucoup moins en fait. »

C : « Quand vous êtes auprès d'elle, quels, quelles sont les aides que vous mettez en place ? »

M : « Euh, rappel justement, rappel de la méthode, rappel de la règle, rappel ; « qu'est ce que c'est ? Qu'est ce qu'on cherche ? ». Recentrer en fait, recentrer ce qu'on cherche et souvent, lui rappeler la méthode puisque je n'arrête pas de leur répéter, que ce soit en grammaire dans ce genre de choses, ou même en conjugaison par exemple : « en fait c'est de la méthode ». On applique une méthodologie, et si on l'applique, logiquement ça fonctionne. Et là par exemple, les phrases qu'ils avaient sous les yeux n'étaient pas des phrases avec des pièges de la langue française puisqu'on est en train de justement de mettre en place une notion. Donc, si on applique la méthode on trouve, sans aucune di (elle change d'avis), sans aucun piège. Pas sans aucune difficulté mais sans aucun piège. »

C : « Est-ce que vous pensez que sans votre aide elle serait arrivée à, à réussir cet exercice ?

M : « Mh (elle réfléchit), la prétention : je n'en suis pas certaine, non je pense que non. Je pense qu'elle veut faire aussi comme les autres donc euh, elle va avoir tendance à travailler vite, elle va avoir tendance à...faire pour faire, elle va avoir tendance à

regarder sur son voisin hein, Florian, euh, qu'elle sait excellent. Donc elle va avoir tendance à ne pas se faire confiance en fait et : soit à copier donc pas à réfléchir, soit à faire vite pour être, avoir fini en même temps que les autres. Le fait que je sois là, que je lui explique, ah oui, donc elle se repose (NDLR : sur l'enseignante), elle est obligée de faire, elle peut pas regarder à droite à gauche déjà, j'empêche ce genre de choses. Et ensuite et ben elle se dit « ah oui si je peux faire la première je peux faire la deuxième alors phrase », etc. etc. Donc c'est cette aide un peu, j'ai plus envie de dire plus psychologique que euh, voilà, qu'autre chose. »

C : « Vous avez aussi avec un autre élève donc euh » (il cherche)

M : « Vasco »

C : « Vasco oui. Comment le situez vous par rapport au reste de la classe ? »

M : « Alors lui il est carrément bien plus en difficulté puisque lui il est carrément en difficulté de compréhension. Il est en difficulté de compréhension puisque c'est un enfant qui est d'origine portugaise qui ne maîtrise pas vraiment complètement la langue française, qui sait lire hein, mais qui sait lire mais il a en fait beaucoup de problèmes en fait de vocabulaire, voilà. Il y a des choses qu'il ne sait pas dire en français donc il y a beaucoup de choses qui me semblent moi être du vocabulaire courant et qui pour lui ne le sont pas forcément. Et des fois il est bloqué sur des choses qui, hm, je dis c'est bon il va comprendre et en fait non, le vocabulaire il ne l'a pas. Donc il y a beaucoup beaucoup, alors lui vraiment il faut s'assurer qu'il comprenne déjà, Voilà. Sans parler même de notion grammaticale : est ce que la phrase il l'a comprise déjà ? Est ce que ça lui parle ? Déjà il faut vraiment régler ça. Et ensuite et ben , l'aide que j'apporte elle est là : être sur de ça et euh, lui j'essaie de lui apporter vraiment de la méthodologie. Parce que, les, et d'ailleurs il ne l'avait pas. Il fait appel au sens lui. Et d'ailleurs il a très bien compris : après tout le complément circonstanciel ça donne des indications sur le temps, voilà. Et il dit « bah oui demain c'est après demain c'est une histoire de temps ». Et il a fait ça avec du sens, il n'a pas fait ça avec une méthodologie c'est à dire : le verbe, le sujet. Parce que rien que ça, ces mots là il a des, du mal. A force de le, comment dire, de le tambouriner depuis le début de l'année « le verbe c'est une action, majoritairement c'est une action, le sujet c'est celui qui fait l'action ». Mais même ça il a du mal à le, c'est

des notions trop théoriques pour lui. Donc souvent il fait lui avec du sens. »

C : « Donc en somme vous avez une attitude différente entre Jessica qui est en difficulté et Vasco qui est en très grande difficulté ? »

M : « anh anh » (NDLR : « oui oui »). « Oui »

C : « On vous voit notamment sur euh, sur la bande vidéo entière revenir plusieurs fois sur Vasco »

M : « ouais » (acquiesce de la tête)

C : « Euh est ce que c'est la, la tâche en elle même qui s'y prêtait ou est ce que c'est une généralité ? »

M : « Ah non, non non non non, c'est réellement et ça c'est une généralité sinon il. Alors lui sinon il fait pas, il peut pas faire sinon, il, il est submergé. Là ce que j'aurais du faire qui n'est pas, qui n'a pas été le cas sur cette séance, c'est à dire : en règle générale lui je lui coupe les, les exercices (joint le geste à la parole). C'est à dire au lieu par exemple, il y avait 20 phrases, ben en règle générale je lui en donne cinq. S'il réussit j'en donne cinq autres, pour qu'il soit pas submergé par l'ampleur de, de la tâche, sinon il peut pas quoi, il peut pas faire, il peut pas. Lui c'est vraiment « Vasco tu y es ? Vasco t'es avec nous ? » euh, quand on corrige il corrige pas par exemple, je veux dire si je suis pas là il ne corrige pas, voilà. Donc c'est un enfant qui a besoin vraiment de beaucoup d'étayage quoi, clairement. »

C : « Et quand vous êtes intervenue, est-ce qu'après il a réussi à, à trouver peut être pas forcément le sens mais est-ce qu'il a réussi la tâche demandée ?

M : « Ben oui, oui ! Parce qu'il a compris en fait, il a compris ce que c'était qu'un complément circonstanciel. Pas la notion grammaticale, mais en fait que ça donne des indications sur « où ça se passe ? » « Quand ça se passe ? ». Pour le « comment ? » c'est

plus dur, mais le où et le quand oui ! Ça il l'a, parce qu'au niveau du sens, ben c'est un enfant intelligent quoi, au niveau du sens je veux dire il est capable de dire « ah bah oui ça se passe là » ou « ça se passe à ce moment là ». Ça il le comprend très bien donc. Mais après par exemple pour surligner, il est capable de dire, à un moment donné sur une phrase il y avait « au dessus de la tête », ben il a compris en fait que c'était au dessus de la tête, mais il a surligné la tête par exemple. Il a pas surligné tous les mots.

C : « Vous êtes intervenue à ce moment là »

M : « ouais, ouais ouais ouais, pour lui, pour que voila, ce qu'il a compris, oralement, au niveau du sens, il puisse sur surligner au niveau de l'écrit. Parce que l'école c'est quand même bien, on juge bien ce qu'il y a écrit hein, on peut en penser ce qu'on veut, mais voilà, la réalité elle est là »

C : « Du coup pour les les les trois élèves en question, est-ce que, euh, vous êtes satisfait du résultat. Globalement ? »

M : « Ah globalement satisfaite c'est sur, mais euh, le euh, comment dire, c'était trop long voilà. Quand j'y ai réfléchi après, euh, l'activité était trop longue. Par exemple pour des enfants en difficulté notamment, ce cette dose de concentration, alors c'est vrai qu'il y avait plusieurs tâche différentes. Mais quand même, je veux dire à un moment donné c'est du travail réellement et, voila »

C : « Par rapport au reste de la classe, est-ce que ces élèves ont réussi à apprendre quelque chose ? »

M : « Alors là, sans aucun doute. Euh (réflexion), ça a permis de, comment dire, de, d'ancrer euh, et de de théoriser la notion du complément circonstanciel. Quand on est passé sur la trace écrite à essayer de de faire hein sur ce sur cette carte mentale, euh clairement, euh ils ont écrit de lieu, de temps, de manière, ils ont tout de suite mis l'astuce, parce que eux c'est ce qui les intéresse pour trouver. Alors effectivement ils avaient pas totalement le « complément de quoi », ils avaient pas cette notion là mais

oui, ah mais oui, ça c'est certain, ils ont acquis quelque chose. C'est sur que ça a permis de poser, voilà euh, les bases de ça sans aucun doute. Euh (réflexion), alors le problème j'ai envie de dire dans ces cas là quand on prend un enfant comme Florian avec un enfant comme Vasco ou Jessica, évidemment euh, il faudra le reprendre. Évidemment pour eux ça ne suffira pas, d'ailleurs quand on a fait le reste des phrases, quand ils ont écrit leur carte, quand on l'a fait en collectif et que je leur ai demandé de finir l'exercice, par exemple Vasco ne regardait pas, euh, la trace écrite, qui est censée les aider, voilà. Donc maintenant le travail qui va y avoir à faire pour ces enfants en difficulté c'est « je suis perdu, je ne me souviens plus, où est-ce que je peux aller chercher l'information ? ». Donc, euh, faire travailler « hop ben sur la trace écrite, où sur cette trace écrite ? ». Voilà c'est ce, c'est ce pont, c'est ces aides qu'il faut leur donner parce que eux ne vont pas les trouver tout seul. Petit à petit à force de faire et de refaire ce genre de manipulations, ils vont « ah oui ah oui j'ai la solution là donc je peux m'en servir ». Des enfants comme Florian d'abord n'ont pas besoin de ce tuteur, ils ont la notion, déjà. Florian il l'a déjà cette notion, donc il ne va pas avoir besoin de moi pour , voilà. (elle fait les ponts entre les supports avec ces mains). Donc les exercices seront différenciés après, Voilà.

C : « D'accord, merci beaucoup. »

M : « De rien » (sourire).

Définition de termes employés durant le mémoire : leur sens pour M.

NB : Cet entretien s'est déroulé après les deux séances avec la classe et après les entretiens d'autoconfrontation. L'enseignante connaît par avance les questions du chercheur et donc, est plus à l'aise pour lui répondre. Cela entraîne une plus grande fluidité dans la diction, mais également une définition des termes qui peut être influencée par ce qu'elle vient de voir à l'ordinateur.

C : « Donc d'un plan de vu plus pratique, qu'est ce que pour vous un élève en difficulté ? »

M : « Alors un élève en difficulté est un élève qui ne, peut pas entrer tout seul dans une tâche à effectuer.

Euh, dans la séance de grammaire, un élève en difficulté c'est un enfant euh, euh, qui euh, ne serait pas capable de faire l'exercice demandé, par exemple repérer les compléments circonstanciels, alors que c'est quelque chose que l'on a déjà vu deux fois, ce, ce n'était pas une séance de découverte celle-là, c'est vraiment une séance qui devait nous permettre de, d'élaborer la trace écrite, donc on était vraiment dans des exercices, dans une des séances de réinvestissement d'une notion. Les enfants en difficulté ne peuvent pas entrer dans l'activité, euh, sans une aide. et...ou du groupe, ou d'un enfant hein, d'un pair, ou la mienne. Voilà, c'est, pour moi c'est ça un enfant en difficulté.

Dans la séance de jeu d'opposition, un enfant en difficulté c'est un enfant, pareil, qui ne pourrait pas entrer dans l'activité, qui ne pourrait pas, euh, euh, effectuer la première tâche, c'est à dire à un moment donné retourner son partenaire, ou qui ne pourrait pas par exemple participer par exemple aux jeux de contact comme « le rouleau compresseur » ou « porter les sacs de blé », qui ne pourrait pas faire ça. Donc clairement dans la séance de jeux d'opposition, il y a pas pour moi un enfant en difficulté : tout le monde entre dans l'activité, avec ses moyens, avec ses inhibitions, avec ce qu'il est mais tout le monde rentre dans l'activité, euh ; en grammaire ça serait pas le cas, Vasco ne pourrait pas y rentrer, et je pense que Jessica, donnerait l'illusion d'y entrer mais n'y rentrerait pas parce qu'elle ferait appel à tout un autre tas de possibilités,

notamment jeter un coup d'œil sur les voisin, voila (elle joint le geste à la parole)

C : « Donc, on a beaucoup parlé d'interaction entre les élèves, qui est le but de cette recherche, pour vous qu'est-ce que c'est une interaction ?

M : « une interaction c'est tout les liens qui peuvent avoir lieux dans une classe, alors tout les je sais pas en fait si on dit tout les liens en fait c'est, c'est mal dit, mais c'est tout ce qui peut se jouer dans une classe, c'est à dire la, les interactions la plus classique c'est le groupe-classe et l'enseignante, donc c'est ce que je fais d'ailleurs au départ, c'est à dire, euh, euh, j'amorce l'activité, euh, et je leur demande de m'expliquer la consigne : chacun répond, lève le doigt, ça c'est la première directement maître-élève, élève-maître, voilà, qui n'est pas euh. Ensuite la deuxième des interactions, euh, pour moi c'est euh, la relation individuelle entre l'enseignante, moi donc, et un enfant. Euh, ce que je fais avec les enfants en difficulté, je vais les voir pour être sûre qu'ils rentrent dans l'activité, ça c'est la deuxième interaction, euh, toujours en fait de l'un à l'autre. La troisième des interactions c'est ce qui s'est passé ensuite là, c'est à dire ils étaient pas binômes, donc ben ce c'est des interactions entre-eux (elle fait le geste), ils ont du euh, se montrer ce qu'ils avaient fait, euh, d'abord euh, leur propre recherche sur cette trace écrite que je leur demandais, ensuite se mettre d'accord, argumenter euh, qu'y en ait un qui décide qui écrit, qui n'écrit pas, est-ce qu'on écrit euh, ça se sont ce ces interactions là, et après, ben les interactions que j'ai moi avec ces binômes. Je passe de groupe en groupe ah ben justement pour vérifier euh, d'abord ben qu'ils sont bien au travail, que le respect de la consigne par exemple une feuille pour deux euh, une seule trace écrite pour deux, euh et, qu'il y en ait pas un qui fasse à la place de l'autre, et c'est pour ça qu'à plusieurs groupes ben j'ai demandé « attention vous êtes d'accord ? » »c'est du travail à deux », « on se met d'accord sur ce que l'on fait », bien réexpliquer ce que je voulais, voilà donc euh. Là sur cette séance là, c'est sur ça les interactions.

Dans la séance de jeux d'opposition, les interactions c'est pareil : c'est moi avec le groupe-classe, ensuite c'est moi euh, quand je tourne, euh avec les enfants qui combattent, des apports techniques, tactiques, psychologiques, et euh, ensuite quand ils sont à trois, où il y a un défenseur, un attaquant et un arbitre, ben les interactions se passent là, entre eux. Voilà, pour moi c'est ça.