

RECHERCHE AUTOUR DE GESTES PROFESSIONNELS OBSERVÉS EN PÉDAGOGIE DE SOUTIEN INDIVIDUEL

BELLANGER* Pierre- VULLIEMIN** Magaëlle

Résumé – Notre recherche est partie de phrases énoncées par un enseignant de mathématiques durant des séances d'appui individuel au secondaire 2. Ces locutions nous ont permis d'identifier les gestes professionnels employés par cet enseignant selon une grille d'analyse qui les répertorie en trois catégories : étayage, tissage et co-construction de l'atmosphère. Cela nous a amené à questionner le jeu de l'enseignant, la nature de ces gestes et leurs fondements. Nous les avons mis en lien parfois avec la didactique ou la linguistique et d'autres fois avec l'idée de relation d'aide.

Mots-clefs : didactique des mathématiques, gestes professionnels, étayage, tissage, atmosphère

Abstract – Our research is based on statements enunciated by a Maths Teacher during individual learning sessions in the Post-compulsory secondary education. These statements let us identify the professional actions employed by this teacher according to an analysis grid which classifies them in 3 categories: scaffolding postures, linking postures and coconstruction of the work environment. This lead us to enquire about the role of the teacher, the nature of teacher's actions and their pedagogical basis. We linked them either to the didactics, to the linguistic or to the « support relationship » concept.

Keywords: Maths didactics, professional actions, scaffolding postures, linking postures, work environment

I. INTRODUCTION

Alors que nous sommes habitués à côtoyer des élèves en difficulté dans le système scolaire primaire et secondaire, se rendre compte que même au secondaire 2¹, des élèves² se retrouvent également dans ces conditions est plus questionnant. La recherche effectuée par Bellanger et Vulliemin (2017), sur la base de données issues d'une recherche de Deruaz et Dias (2016), flirte donc avec une des questions vives de l'enseignement des mathématiques, puisqu'elle se penche sur l'étude d'un dispositif d'aide individualisée à un niveau d'études supérieures. Depuis plusieurs années, la pédagogie inclusive est un réel sujet de préoccupation en Europe (Doudin, 2011). Il est donc nécessaire de se pencher sur les moyens apportés aux élèves tout en tenant compte de leurs particularités, ceci afin que leur rapport aux objets mathématiques puisse s'ancrer d'une manière constructive sur le long terme.

Suite à la prise de connaissance des théories de Bucheton et Soulé (2009) sur le multi-agenda et le jeu des postures existant entre enseignants et élèves dans des situations d'enseignement en classe ou en groupe de travail, nous avons fait l'hypothèse que ces différentes dimensions mobilisées dans ces situations d'apprentissages pouvaient également se manifester lors de la mise en place de dispositifs d'appui individualisé. Ce jeu de postures, issu des « multi-préoccupations » de l'enseignant³ – et conjointement à ce que l'élève imagine, anticipe, perçoit ou comprend des attentes de son interlocuteur – se manifeste par des adaptations constantes et réciproques basées sur l'anticipation et la postulation d'attentes des deux parties en présence. Cela permet à l'enseignant de s'adapter à la singularité des différentes situations d'enseignement.

*HEP-L, Suisse, pier.re2@hotmail.fr

**HEP-L, Suisse, magaelle.vulliemin@vd.educanet2

¹Suite de l'école obligatoire préparant l'accès aux voies académiques (université,...).

²Généralement âgés de 15 à 20 ans.

³Tant pour parler des enseignants que des élèves, la forme masculine est utilisée par soucis de simplification.

Nous avons choisi d'observer ces postures à travers les gestes de l'enseignant. Ce sont des actes langagiers qui traduisent les intentions portées à l'élève. Ils peuvent généralement avoir deux vocations : soit faire avancer l'élève dans la tâche, soit entretenir un bon climat de travail – les deux étant parfois étroitement liés, voire confondus. Ils sont le fruit d'adaptations langagières de l'enseignant par rapport à ce qu'il perçoit et comprend de l'élève évoluant en situation (Bucheton et Soulé, 2009). Bucheton et al. (2005) expliquent que ce qu'il se passe autour du langage doit renvoyer à la formation de l'élève. L'enseignant prend donc le rôle de médiateur entre les élèves et leurs apprentissages (Houssaye, 2014).

II. GESTES PROFESSIONNELS

Les outils d'observation que nous avons choisis d'utiliser ont été pensés dans un premier temps par les chercheurs pour observer des situations d'apprentissage à destination de plusieurs élèves. Nous avons sélectionné parmi un ensemble de gestes (redéfinis plusieurs fois par les mêmes auteurs) ceux qui étaient récurrents et qui semblaient pertinents à notre contexte d'étude. Les gestes retenus sont l'étayage (gestes centrés sur la tâche), le tissage (gestes centrés sur l'élève et mis en lien avec la tâche) et l'atmosphère (gestes centrés sur l'élève).

Gestes d'étayage	Gestes de tissage	Gestes d'atmosphère
Ce sont des gestes par lesquels l'enseignant apporte l'aide de l'adulte pour réaliser une tâche que l'élève ne peut réaliser seul (Bucheton, 2014). Ces moyens viennent compléter le concept de Zone Proximale de Développement (Z.P.D.) de Vygotski (1985). C'est donc l'ensemble des choses que l'enfant peut apprendre uniquement avec de l'aide. Son accession à un concept peut se faire grâce à la mise en mots d'une personne plus experte.	Selon Bucheton (2014), « les gestes de tissage visent à amener les élèves à faire des liens entre les tâches, à faire des liens avec l'avant et l'après de la leçon, entre le dedans et le dehors de la classe » (p. 15).	Nous préférons les appeler « gestes de co-construction de l'atmosphère » en référence à l'ensemble des auteurs (Bucheton et Soulé, 2009, Rogers, 2005) qui expliquent qu'il s'agit de perpétuels réajustements de l'enseignant, par rapport à ce qu'il s'attelle à construire certes, mais également en lien avec l'attitude des élèves. Ils contribuent à réguler les relations et à maintenir un climat d'apprentissage (Bucheton, 2014). C'est une rencontre entre deux sujets qui porte sur les niveaux relationnel, intellectuel, affectif et social. Ces niveaux vont s'exprimer autour d'enjeux communs. Cela va définir, entre autres, le niveau d'engagement attendu de l'élève dans une activité (Bucheton et al., 2005) et un climat propice ou non aux apprentissages.

Certains auteurs (Bucheton et Soulé, 2009) sont d'avis que l'étayage est un concept hiérarchiquement supérieur aux autres. Cèbe (citée par Martinet, 2016) écrit :

« Les élèves déclarés en difficulté présentent une caractéristique commune, celle de ne pas tirer spontanément profit de leurs expériences et de leurs interactions avec leur environnement physique et social pour apprendre (Paour et al., 2010). Aussi ont-ils, plus que les autres, besoin d'un enseignement explicite [...] qui allie progressivité et complémentarité des tâches de découverte, de résolution de problème, de conceptualisation et d'exercices et ce quels que soient les savoirs que l'outil vise à faire construire » (p. 6).

D'après cette définition, si pallier aux difficultés de l'élève consiste à organiser différemment des situations d'apprentissage, en vue d'aider à construire des liens avec l'environnement, le tissage et

l'étayage devraient suffire à obtenir des améliorations. Or, d'après ce que nous savons sur la relation d'aide (Rogers, 2005), les gestes d'atmosphère concourent également à la progression des élèves. En effet, il est pour « ... que l'enseignant concentre ses efforts sur le développement d'une relation, d'un climat conduisant à une connaissance autonome, personnelle et authentique » (p. 200).

III. PROTOCOLE ET SUPPORT EXPÉRIMENTAUX

Les élèves des gymnases du canton de Vaud se voient proposer une semaine d'activités spéciales, durant laquelle ils ont la possibilité de partir en camp, de faire de la sophrologie, des danses de salon, ou encore de suivre des appuis intensifs de mathématiques. L'établissement a repéré les élèves dont les notes étaient insuffisantes et leur a proposé de suivre ces « cours particuliers ». Ce dispositif vise donc à maintenir et soutenir des élèves dans un cursus « ordinaire » par une action particulière et exceptionnelle ciblée sur certaines de leurs lacunes en mathématiques.

À travers ce dispositif d'appuis très précis, nous avons cherché à observer comment l'enseignant pouvait mobiliser son répertoire de gestes professionnels et l'adapter à son contexte (élève + situation didactique). La variable « élève en présence » constitue une dimension déterminante pour observer la capacité d'adaptabilité de l'enseignant et ce qu'il met en jeu pour répondre aux besoins spécifiques de chacun. Ainsi, les gestes de l'enseignant pourront nous montrer si ce dernier s'adapte ou non aux différents éléments du contexte. Les élèves concernés par notre étude ont bénéficié chacun de 4 séances d'appui. Nous avons choisi d'analyser les séances 2 et 3, afin de supprimer les biais éventuels que peuvent constituer le démarrage et la clôture d'une appui individualisé (faire connaissance avec l'élève, conclure le suivi, ...). Ces séances ont été retranscrites à l'écrit, ce qui nous a donné l'accès à un corpus de plus de mille gestes que nous avons classés dans les trois catégories annoncées en amont. Nous avons ensuite cherché à les analyser à l'aide de différents outils pour tenter d'en comprendre le sens.

Quelques rares gestes comme : « *Alors, dites-moi tout* » nous ont posé un problème de catégorisation. Ces gestes « discutables » représentent une quantité négligeable de l'ordre de 3/1000. La situation d'enseignement nous a souvent aidés à choisir où catégoriser ces gestes. Nos sensibilités nous ont certainement aussi influencées pour choisir certaines lignes directrices, de même que l'atmosphère qui régnait à travers les vidéos que nous avons visionnées. Ainsi, alors que nous avons décelé de l'humour dans certaines locutions, d'autres observateurs n'auraient peut-être pas relevé cela. Cependant, malgré une volonté de supprimer les biais de subjectivité, nous pouvons tout de même nous demander si nous arriverions à objectiver tous les paramètres des situations d'enseignement ?

1. Recherche

Nous avons suivi deux élèves, A et B, chacun dans deux situations d'appui (séance 2 et 3). Nous constatons, dans un premier temps, que la quantité de gestes de tissage est différente d'un élève à l'autre (voir *Tableau 1, p. 4*). Pour l'élève A, le pourcentage de ces gestes oscille entre 6% et 7%, ce qui correspond sensiblement aux 7 % observés dans l'enseignement académique (Bucheton et Soulé, 2009), alors que pour l'élève B, le pourcentage se trouve entre 10% et 12%. On observe donc une récurrence dans l'utilisation de ces gestes pour un même élève. Dans ce cas de figure, nous pouvons déduire que l'enseignant s'adapte à la singularité de l'élève. Concernant les gestes d'atmosphère, nous observons qu'ils sont plus nombreux que ceux du tissage, mais moins que ceux de l'étayage. Dans le cas de l'élève A, ils sont utilisés de même manière d'une séance à l'autre.

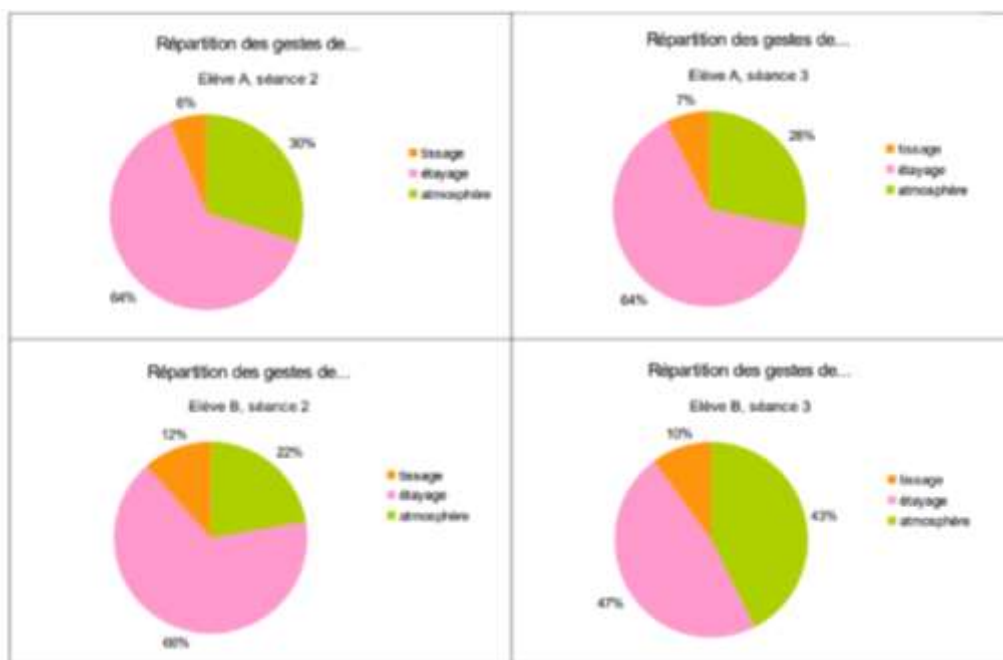


Tableau 1- Répartition des gestes professionnels

Leur quantité se situe entre 28% et 30%, tandis que pour l'élève B, leur utilisation oscille entre 22% et 43% et passe donc du simple au double. Dans ce dernier cas de figure, l'enseignant questionne l'élève sur son rapport aux mathématiques, son histoire et son parcours scolaire. Par analogie au monde médical, nous pourrions ici parler d'une anamnèse. On voit, à travers ces gestes, non seulement que l'enseignant s'adapte au profil de l'élève (l'un nous a semblé très timide, tandis que l'autre semblait bien plus loquace), mais aussi à la singularité de la situation d'enseignement. Pour les gestes d'étayage, leur quantité est équivalente pour les deux séances de l'élève A, à savoir 64 %, alors que pour l'élève B, ils sont fonction de la situation – d'une part 66% et d'autre part 43%. Dans ce dernier cas de figure, ils occupent une place aussi importante que celle des gestes d'atmosphère.

Aussi un surcroît d'étayage sera constaté lorsque l'enseignant doit revenir sur des prérequis trop fragiles chez l'élève. Nos conclusions concernant les gestes d'étayage concordent donc avec les constats établis précédemment ; l'enseignant s'adapte à un élève, mais aussi à l'environnement particulier d'une situation d'apprentissage.

Nous avons également voulu étudier plus à même chaque type de geste pour en faire ressortir l'essence en les « disséquant » à l'aide d'outils linguistiques.

2. « Nos » gestes d'étayage

Ils sont adressés directement à l'élève et servent à renvoyer au moment présent, à la tâche en cours. Un quart de ces gestes sont des phrases non verbales, brèves. Elles sont utiles pour rythmer la progression et servent aussi à centrer l'élève sur son action présente. Les compléments d'objets relatifs à la préoccupation mathématique du moment sont omniprésents puisque nous dénombrons 768 manifestations de cette nature pour notre corpus de 627 gestes d'étayage⁴. L'enseignant utilise 233 fois la forme interrogative pour cet ensemble de gestes. L'ensemble des informations

⁴Il peut y avoir plusieurs manifestations par corpus.

transmises par l'enseignant constitue un balisage très précis de la tâche pour assurer à l'élève un cheminement cognitif ciblé et adéquat. Nous avons observé que l'enseignant pouvait densifier ses étayages lorsqu'il détectait une lacune au niveau d'un prérequis à l'objet étudié.

3. « Nos » gestes de tissage

Ils sont également adressés directement à l'élève. Beaucoup font un lien avec le passé et l'avenir de l'objet d'enseignement dans la progression de l'élève. Les marqueurs temporels sont aussi beaucoup utilisés. Des marqueurs spatiaux sont présents dans ce type de geste, à moindre fréquence. Ils font référence à un environnement proche et connu de l'élève. Ces indices viennent donner du sens à la tâche. Les gestes de tissage sont d'avantage présents en début et en fin de séance et servent à l'enseignant à faire des liens d'ordre pratique pour aider l'élève à se situer dans sa progression.

4. « Nos » gestes d'atmosphère

À certains endroits, nous avons pu en observer une utilisation accrue. Dans ces moments, l'enseignant densifie son questionnement à l'élève pour comprendre son rapport aux mathématiques, son histoire et son parcours. On reconnaît un réel intérêt de comprendre quel est le profil de l'élève. L'humour apparaît également comme une volonté de soigner l'atmosphère. Il apporte un ton de légèreté. Nous observons un déséquilibre de ces intentions d'un élève à l'autre. Plusieurs hypothèses s'offrent à nous : l'enseignant ressent-il une réceptivité différente chez ses élèves ou juge-t-il certains moments comme suffisamment « détendus » pour ne pas avoir recours à l'humour ? L'enseignant traite de problèmes mathématiques autant que de problèmes de désécurisation.

5. Résultats annexes

Nos préoccupations ayant tout autant porté sur les jeux d'adaptations réciproques, nous avons aussi cherché à obtenir des informations sur les différents échanges ayant eu lieu entre cet enseignant et ses élèves. Pour cela, nous avons dénombré les prises de parole et les quantités de mots utilisés par les deux parties. Pour l'élève A, l'enseignant compte en moyenne 50% des prises de parole, soit la moitié ; et en moyenne 68% des mots utilisés dans les échanges, soient les deux tiers. Pour l'élève B, l'enseignant compte en moyenne 50% des prises de parole, soit aussi la moitié ; et en moyenne 64% des mots utilisés dans les échanges, soient également environ les deux tiers. Ces résultats nous éclairent sur la nature du dispositif mis en place. Ils nous indiquent que les élèves ont autant la parole que l'enseignant. Cette manière de concevoir l'aide individualisée nous montre que l'enseignant semble sensible à ce que peut apporter l'élève. Il ne fait pas un cours magistral, mais il dialogue.

Nous observons cependant constamment un rapport 2/3 - 1/3 par rapport à la densité de la parole. Concrètement, l'enseignant utilise deux fois plus de mots que l'élève. Ce constat peut être rattaché aux théories interactionnistes du développement de l'enfant de Vygotski (1985). Raynal et Rieuner (2014) rappellent que « le développement de la pensée, du langage et de toutes les fonctions psychiques (pour l'apprenant) est le fruit d'une interaction permanente avec le monde des adultes, monde qui maîtrise les systèmes de signes que sont le langage et les codes sociaux » (p. 503). La progression de l'élève dépend alors d'une médiation de l'enseignant pour permettre un accès à des formes de représentations plus élaborées. Bruner (1983) complète cette conception en précisant que, pour élaborer des systèmes conceptuels performants et pour accéder aux modes de représentations symboliques, l'apprenant se trouve sous l'influence directe du langage, facteur structurant de la pensée.

IV. ETUDE D'UN CAS

Nous avons choisi de présenter un extrait de séance, en lien avec un objet mathématique particulier ; la mise en équations de problèmes à travers des systèmes d'équations.

Au cours du moment sur lequel nous avons choisi de nous appuyer, l'élève et l'enseignant abordent la correction d'un exercice que l'élève n'a pas réussi à faire correctement ultérieurement. Il s'agit d'un problème dans lequel on doit déterminer 3 âges les uns par rapport aux autres. À la suite de ce moment d'introduction, l'enseignant prend la parole et dit : « *Vous avez vu ma stratégie, / on sait que ça va être quelque chose moins quinze égale l'autre / par contre c'est pas évident de trouver lequel / on en met un je vais dire presque au hasard puis après on remplace par des nombres pour voir si c'est plausible ou pas* ».

Nous avons découpé cette première locution en 4 gestes. Nous avons classés « *Vous avez vu ma stratégie,* » et « *par contre c'est pas évident de trouver lequel* » comme gestes d'atmosphère. Ils n'ont pas de liens directs avec l'objet de la tâche (étayage), ou avec l'environnement de l'élève par rapport à la tâche (tissage). Dans la première proposition, l'enseignant renvoie l'élève à son exemple. Pendant ce moment de correction, il a cheminé avec les réponses de l'élève, confirmé à haute voix, et y a ajouté des éléments de son raisonnement. À travers cette proposition, la tâche – ou l'objet de la tâche – n'est pas directement nommée. Par contre, l'enseignant qui s'est directement impliqué prend un rôle de « coéquipier ». Il soutient la progression et confirme l'avancée de l'élève.

Au moment où l'enseignant dit : « *par contre c'est pas évident de trouver lequel* », il ne renvoie pas l'élève à l'objet de la tâche, mais lui fait part de son propre jugement par rapport à la difficulté de la tâche. En cela, il met son individualité en jeu et entre en relation avec l'élève par un biais personnel. Nous y voyons aussi de l'empathie, puisque pour lui, enseignant de mathématiques, il est au contraire davantage facile de « *trouver lequel* »...

La proposition « *on sait que ça va être quelque chose moins quinze égale l'autre* » renvoie par contre directement à la tâche (étayage). L'équation dont il est ici question ($y - 15 = z$) fait partie du système à poser pour résoudre le problème. En énonçant cette proposition, l'enseignant rappelle à l'élève une des contraintes données par l'exercice en cours et cherche à orienter l'écriture de l'équation attendue. Nous sommes donc au cœur de la résolution de l'exercice. L'enseignant prend ici à sa charge une composante cognitive pour « soulager » l'élève et lui faciliter le cheminement .

La dernière proposition, « *on en met un je vais dire presque au hasard puis après on remplace par des nombres pour voir si c'est plausible ou pas* » nous apparaît comme du tissage. L'enseignant apporte à l'élève un élément d'auto-correction général à ce type de problème. Pour vérifier si la mise en équation est juste, il lui propose de remplacer l'inconnue par différentes valeurs, puis d'exécuter les calculs relatifs à ces nouvelles données, pour pouvoir constater que l'égalité se vérifie. L'enseignant donne à l'élève un outil pour vérifier sa mise en équation qu'il pourra mobiliser dans toutes les situations de même nature. Il fait un lien entre la spécificité de l'exercice en cours et l'ensemble des tâches de même type. Il fait donc appel, de ce fait, à un environnement mathématique élargi – une technique de calcul qui permet de vérifier la justesse des équations posées – mais aussi à l'avenir de l'élève, en postulant une confrontation future à cet objet mathématique.

Après cette première locution, l'élève acquiesce : « *ok* ». L'enseignant le questionne avec des gestes d'étayage : « *Alors vous avez combien d'équations ?* », « *Combien d'inconnues ?* ». L'élève répond « *trois* » à chaque question, ce qui lui permet d'observer le bon déroulement de sa tâche. Pour valider les réponses de l'élève, et très probablement l'encourager, l'enseignant utilise un geste d'atmosphère : « *c'est bon signe* ». Ce geste peut contribuer à entretenir un climat de confiance.

Ensuite, l'enseignant tisse : « *Alors je vous ai dit hier que pour les systèmes de trois équations à*

trois inconnues c'était rarement la substitution qui était la bonne méthode » et étaye : « *Mais là c'est le cas* ». Cet enchaînement fait référence à une méthode de résolution précédemment abordée avec cet élève, mais l'enseignant le dispense cette fois de cette recherche et facilite sa progression en lui donnant un indice pour éviter une perte de temps inutile. L'objectif ici n'est pas la recherche d'une méthode de résolution de calcul, mais bien la mise en équation.

Arrive ensuite la phase de calcul. L'enseignant verbalise ce qu'écrit l'élève pendant qu'il utilise la substitution aux différents « étages » de son système : « *vous avez substitué Y à l'aide de $Y = 2X$* », « *Maintenant* », « *Laquelle ?* ». À ce moment-là, il n'oriente plus l'élève. Il se contente de valider « par écho » ce que l'élève produit. Par ses étayages, l'enseignant ne fait que confirmer la bonne progression de l'exercice.

L'élève, probablement confiant à ce moment de la tâche, mobilise aussi d'autres compétences : « *La deuxième je la mets dans la troisième et je pourrai enlever le Z vu qu'il y a deux fois Z* ». Cette organisation en vue d'une simplification est validée par l'enseignant avec un geste de co-construction de l'atmosphère : « *c'est peut-être une bonne idée* ». L'enseignant valide la proposition de l'élève avec une réponse qui n'en est pas vraiment une puisqu'il émet l'idée d'une possibilité. Il utilise l'expression familière « *bonne idée* ». L'élève écrit alors « $2X - 15 = Z$ ». Directement derrière cette locution, l'enseignant utilise un geste de tissage « *Maintenant est-ce qu'on a l'habitude de les mettre dans cet ordre les équations des systèmes ? Est-ce qu'on met pas plutôt tout ce qui est lettre d'un côté ?* » pour permettre à l'élève d'organiser différemment l'écriture de son système et lui en faciliter la réalisation. L'élève écrit alors : « $3X + Z = 85$, $2X - Z = 15$ et $5X = 90$ ». Ce conseil sera généralisable à d'autres systèmes.

Après cette nouvelle écriture, l'enseignant réutilise à nouveau un geste de co-construction de l'atmosphère : « *Oh alors là vous allez avoir un problème* ». Cette remarque, sur un ton familier, est utile à l'élève pour revenir sur sa réponse et la corriger. Il remplace 90 par 100 dans son système, sans autres remarques. Le ton employé, ainsi que la « familiarité » de l'expression, génère selon nous une ambiance davantage détendue. S'ensuit un ensemble de huit gestes d'étayage ciblés sur la résolution du calcul. Sans donner de réponses à l'élève, l'enseignant lui fournit des rétroactions qui lui permettent de se diriger vers la bonne réponse : « *Si X vaut vingt Y il vaut combien ?* » Un objectif de cette séance est la mise en équation de systèmes et non pas nécessairement son calcul en lui-même. L'élève aboutit au bon résultat.

L'enseignant conclut par un geste de co-construction de l'atmosphère : « *vous voyez que vous y arrivez* ». À ce moment-là, il valide l'exercice de l'élève. Le ton reste cependant familier et nous semble un peu « taquin ».

V. CONCLUSION

En plus d'avoir constaté une adaptation de l'enseignant à son élève, nous ajoutons que nous avons également observé un contexte d'enseignement. Ainsi, lorsqu'il y avait besoin de soigner la relation, l'enseignant a déployé plus de gestes d'atmosphère. Lorsque l'élève avait besoin de combler des lacunes sur un objet particulier, l'enseignant a déployé plus d'étayages ciblés et lorsque l'élève avait besoin de faire des liens, l'enseignant « tissait ».

Nos observations ont porté sur le nombre de gestes, soit la « quantité » d'intentions de l'enseignant. Toutefois, les chiffres ne font pas ressortir la pondération des gestes d'atmosphère. Le nombre de gestes d'étayage reste donc supérieur aux autres. En ayant analysé plus largement les prises de paroles et leur densité, nous avons constaté que l'étayage était plus fréquemment utilisé, mais s'apparentait le plus souvent à des phrases courtes, tandis que les gestes d'atmosphère l'étaient quantitativement moins, mais donnaient lieu à des prises de paroles plus longues et plus denses.

Aussi, si nous avons orienté notre étude différemment, nous estimons que nous aurions très probablement fait le constat d'une tendance à l'équilibre.

Au final, cette recherche s'inscrit dans un dispositif très particulier – une semaine spéciale. Elle tend donc à démontrer le besoin de renforcer le travail de l'élève en difficulté sur une période donnée, ici une semaine, et le besoin de multiplier ce genre de dispositifs dans le parcours de ceux qui pourraient en bénéficier. Cette recherche tente de montrer que l'aide individualisée devrait être étendue à un plus large public que celui de l'enseignement spécialisé, en l'occurrence, ici, au domaine des études supérieures. De plus, le profit d'un tel dispositif, comme le montrent nos résultats, est une réponse personnalisée aux besoins d'un élève en difficulté. Celui-ci reçoit en effet une réplique adaptée à ses propres manques qu'il ne pourrait pas obtenir de façon si optimisée au sein d'un groupe d'élèves.

REFERENCES

- Bellanger P., Vulliemin M. (2017), *Réflexions autour de gestes professionnels observés en pédagogie de soutien individuelle (mémoire professionnel en enseignement spécialisé, non publié)*. Haute Ecole Pédagogique, Lausanne, Suisse.
- Bruner J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.
- Bucheton D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris, France : Editions Retz.
- Bucheton D., Bronner A., Broussal D., Jorro A., Larguier M. (2005). *Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation*. Repères : Recherche en didactiques du français langue maternelle, ENS Lyon. Consulté le 27.11.2016 sur : <http://hal.ird.fr/halshs-00112373/document>
- 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*. *Education et didactique*, 3(3), 29-48.
- Cifali M. (2002). « Bienheureuse indignation » ou les dilemmes d'une enseignante clinicienne. *Revue internationale de psychosociologie* 8(2), 33-44.
- Deruaz M., & Dias T. (2016). *Elèves en difficultés ? Dyscalculiques ? Petit X*, 101, 7-35.
- Doudin P.-A. (2011). *Vers une école inclusive : un projet européen d'envergure*. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2/2011. 14-19.
- Freud S. (1905). *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*. Edition électronique du 16.03.2007, consulté le 27.05.2017 sur : http://classiques.uqac.ca/classiques/freud_sigmund/le_mot_d_esprit/freud_le_mot_d_esprit.pdf
- Houssaye J. (2014). *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. France : ESF éditeur.
- Martinet C. (2016). *MAES203.1 - L'apprentissage de la lecture : quelles compétences ? Quelles connaissances ? Quelles difficultés ? Quelles pratiques adaptées ?* HEP Lausanne.
- Raynal F., & Rieunier A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. France : ESF éditeur.
- Rogers C. R. (2005). *Le développement de la personne*, Paris, France : Dunod et Interéditions.
- Vygotski L. (1985). *Pensée et langage*. Paris, France : Editions sociales.