

# Diagnostiques et remédiations en équipe au Fondamental. Conception, réalisation et évaluation d'outils de diagnostic des difficultés en français et en calcul et d'outils de remédiation à l'usage des élèves et des enseignants de l'enseignement fondamental.

Sephora Boucenna, Caroline Dozot et Anne-Françoise Lombart

Sous la direction de Jean Donnay

Août 2006

## Introduction

La recherche-action-formation dont le présent article expose les premiers résultats, est née de la volonté, dans le contexte de l'enseignement fondamental, de mieux définir la notion de remédiation et la manière dont elle est mise en œuvre par les enseignants. Ainsi, à travers l'accompagnement d'équipes-cycles dans l'enseignement fondamental, la recherche-action-formation explore la manière dont sont conçus et mis en œuvre les outils de diagnostic et de remédiation en français et en calcul. Elle vise également la production d'outils de diagnostic et de remédiation nouveaux tant pour l'usage des élèves que pour celui des enseignants du fondamental qui travaillent en équipes-cycles.

Les objectifs plus spécifiques de la recherche-action-formation sont les suivants :

- Mener un accompagnement d'équipe-cycle dans le fondamental ;
- Développer, suggérer, formaliser des outils de diagnostic et de remédiation avec les équipes ;
- Mettre à l'essai les outils formalisés ;
- Elaborer des documents diffusables.

Au terme de la première année de cette recherche-action-formation (financée pour deux ans par la Communauté française de Belgique), **cet article vise à présenter deux aspects particuliers et peut-être originaux du travail des chercheurs accompagnateurs.**

En effet, à côté de la production d'outils tels qu'on les trouve habituellement sur les sites web ou dans les manuels (dispositif pédagogique, fiche d'activité, ...), l'équipe des chercheurs accompagnateurs s'est attachée à décrire le **processus de construction de ces outils** afin de le rendre explicite pour les équipes d'enseignants. L'hypothèse posée par les chercheurs est ici que l'appropriation de l'outil et son adaptation à différents contextes ne peuvent se réaliser qu'à la condition de disposer de certaines informations nécessaires et de certaines étapes et contraintes qui ont permis son élaboration. Il s'agit également de favoriser l'autonomie des enseignants dans la construction de nouveaux outils face aux difficultés rencontrées.

Par ailleurs, tout au long des rencontres avec les équipes d'enseignants au cours de cette première année de recherche-action-formation, les chercheurs accompagnateurs ont consigné les descriptions de ces accompagnements. De ces descriptions, ils ont ensuite tenté un **essai de catégorisation des actes d'accompagnement posés**. Tout d'abord, des profils au départ de l'accompagnement ont été dégagés. Ensuite, la reconstruction du fil

conducteur des accompagnements a permis de mettre en évidence les actes d'accompagnement qui apparaissent de manière chronologique, mais aussi de manière transversale tout au long des rencontres avec les équipes d'enseignants.

Après une courte introduction visant la présentation de la recherche, et plus particulièrement de ses partenaires, la suite de cet article sera consacrée à la présentation de la nature des « produits finis » de la recherche, en termes de différents niveaux d'outils, d'une part, et en terme de processus d'accompagnement au changement, d'autre part.

## **1. Méthodologie**

### ***Les équipes d'enseignants partenaires de la recherche***

Suite au premier comité d'accompagnement de la recherche, l'équipe des chercheurs accompagnateurs a demandé l'aide des inspecteurs et des conseillers pédagogiques pour identifier des établissements potentiellement partenaires. Par ailleurs, une proposition de participation est diffusée sur la liste de discussion des enseignants du primaire sur le site de la Communauté Française. Deux écoles sur les onze sont initialement contactées via cette liste. La dernière nous a rejoints par le biais d'une collaboration antérieure avec notre département universitaire.

Au total, onze écoles, des différents réseaux, sont contactées.

Au terme de la première année de recherche, huit établissements sur les onze collaborent dans une dynamique de co-construction d'outils avec l'équipe des chercheurs accompagnateurs. Cette collaboration sera poursuivie pour l'année scolaire à venir. Dans chacun de ces établissements, un ou plusieurs outils sont en cours d'élaboration ou d'expérimentation en classe. Pour les trois autres, la décision de ne pas poursuivre ce travail s'est imposée à l'équipe de recherche et/ou aux enseignants pour cette première année et cela, principalement pour des raisons de calendrier.

Ces écoles sont réparties principalement dans les provinces du Luxembourg et du Hainaut. Elles sont implantées tant dans des zones urbaines que dans des zones rurales. Dans certains établissements, tous les instituteurs participent à la recherche tandis que dans d'autres, une ou plusieurs équipes sont impliquées. Au terme de la première année de recherche, 14 équipes, soit 42 enseignants collaborent au projet pour un total de 41 classes. Parmi ces enseignants, la majorité sont titulaires, d'autres interviennent alternativement dans plusieurs classes.

Les rencontres avec les équipes d'enseignants ont débuté au mois de décembre 2005 et se sont poursuivies à un rythme variable en fonction de la disponibilité des enseignants et du rythme de travail propre à chaque équipe. Outre ces rencontres, des observations ont été réalisées dans plusieurs classes par les chercheurs accompagnateurs.

## **2. Présentation de la nature des « produits finis » de la recherche action formation**

### ***2.1. En termes d'outils : trois niveaux d'outils***

Comme évoqué dans l'introduction, une des spécificités de cette recherche-action-formation réside dans le type d'outils produits. L'équipe de recherche distingue, en effet, plusieurs niveaux :

- Les outils dits de type 1 sont les outils tels qu'on les entend habituellement, tels qu'on les trouve dans les ouvrages ou sur les sites web : un dispositif à destination des

enseignants à mettre en place en classe avec les élèves, une fiche d'activité, voire, un support d'apprentissage, ...

- Les outils appelés de type 2 constituent une des dimensions originales possibles de cette recherche-action. Pour chacun des outils de type 2 en construction, une même structure de présentation est utilisée.
  - ⇒ Apparaissent, en premier lieu, les difficultés identifiées chez les élèves par leurs enseignants.
  - ⇒ Face à ces difficultés, une première série d'hypothèses explicatives sont formulées intuitivement. Ces hypothèses apparaissent sous la rubrique « hypothèses explicatives initiales et intuitives ».
  - ⇒ Le travail collégial d'analyse réalisé par l'équipe des accompagnateurs-chercheurs avec les enseignants permet de formuler de nouvelles hypothèses explicatives. Elles sont présentées sous la rubrique « hypothèses explicatives après analyse ». Ce sont ces dernières qui permettent l'élaboration de l'outil.
  - ⇒ Le dispositif pédagogique apparaît en quatrième point. Il est décrit de telle manière qu'il offre aux enseignants qui souhaitent l'utiliser des marges de liberté qui facilitent l'appropriation. Ce dispositif constitue l'outil de niveau 1.
  - ⇒ En cinquième point, le dispositif pédagogique est mis en relation avec les programmes officiel et intégré.
  - ⇒ Des analyses des enjeux cognitifs et affectifs de l'outil niveau 1 seront par la suite ajoutés en sixième point.
  - ⇒ Enfin, des informations recueillies auprès des enseignants et des élèves à la suite du vécu en classe viennent et viendront compléter cette contextualisation.

L'équipe de recherche souhaite proposer aux enseignants l'accès à ces outils de type 2 pour qu'ils ne soient pas uniquement en contact avec les outils de type 1. En effet, le cheminement qui mène à la construction des outils de type 1 paraît tout aussi important que les outils en eux-mêmes et cela, dans une perspective d'appropriation de la démarche de construction des outils et de l'utilisation de ces mêmes outils dans de nouveaux contextes. Ces outils de niveau 1 ne constituent certainement pas une panacée universelle et les enseignants ne sont pas ici considérés comme des consommateurs d'outils mais comme des potentiels créateurs de démarches innovantes face aux situations d'échecs de certains élèves.

- L'outil de type 3 consistera, quant à lui, en un recueil de tous les outils de type 2 sous la forme d'un rapport à destination des enseignants.

## ***2.2. En termes de processus : l'accompagnement***

### **2.2.1. Profils au départ de l'accompagnement**

Malgré la « perte » de trois établissements (cf. méthodologie : les partenaires de la recherche-action-formation), les huit écoles avec lesquelles une collaboration s'est établie sont représentatives des réseaux et des contextes urbains et ruraux. La représentativité des enseignants se marque aussi par leur expérience : des enseignants chevronnés comme des enseignants débutants collaborent dans le cadre de cette recherche. Notons néanmoins que les enseignants débutants constituent une population « nomade » : plusieurs des jeunes enseignants qui ont collaboré à cette première année de recherche ne poursuivront pas l'aventure pour des raisons de changement d'affectation. Par ailleurs, les équipes partenaires semblent également représentatives des profils d'enseignants au départ de l'accompagnement tels que nous les définissons ci-dessous.

La forme de recrutement des équipes aurait pu avoir pour effet de biaiser l'échantillonnage et amener les chercheurs à travailler uniquement avec des enseignants en perpétuelle recherche et en perpétuelle innovation. Au contraire, il apparaît que les équipes partenaires sont constituées tant d'enseignants initialement motivés à créer que d'enseignants plus réservés.

Il est utile de rappeler ici que l'engagement dans ce travail suppose un investissement supplémentaire de la part des enseignants. De plus, les enseignants, au moment où ils acceptent de s'engager dans le travail de recherche, adoptent une posture d'ouverture qui est inconfortable et pourtant apparemment nécessaire au changement. Tenant compte de cet inconfort, l'accompagnement offre un cadre rassurant permettant à l'enseignant d'expérimenter de nouvelles pratiques. Pour construire ce cadre rassurant, l'accompagnateur doit vivre lui aussi cet inconfort. Ce dernier est lié à sa volonté de créer des situations lui permettant de rejoindre l'enseignant « là où il est ». Pour cela, les accompagnateurs doivent s'informer/se former à la fois à la dimension psychologique des apprentissages (dimensions cognitives et affectives), à la dimension didactique (principes fondamentaux de la matière à enseigner), à la dimension relationnelle, à l'identification et l'analyse de la nature des difficultés (pour pouvoir établir des passerelles entre les obstacles et les objets d'apprentissage), à la construction de situations qui vont permettre à l'enfant de construire ses connaissances et à l'animation/accompagnement d'adultes – enseignants issus d'une même organisation.

Face à cette diversité et afin d'adapter l'accompagnement au contexte et à ses exigences, l'équipe des chercheurs-accompagnateurs a tenté de catégoriser les actes posés lors des différents accompagnements.

Les contextes<sup>1</sup> dans lesquels évoluent les enseignants sont très variés et offrent des terrains relationnels multiples. L'accompagnement par l'équipe du DET, s'inscrivant dans une volonté de comprendre le contexte organisationnel de chaque établissement, tente de mieux appréhender les enjeux possibles des enseignants et construire par là des outils adaptés. Les catégories proposées ci-dessous constituent des points de départ de l'accompagnement, sachant que les enjeux évoluent et que la nature de l'interaction accompagnateurs/équipe enseignante progresse. Par exemple, dans un premier temps, l'accompagnement d'une équipe d'enseignants consiste à élargir les horizons et se transforme progressivement en un véritable échange.

Nous avons observé cinq types de fonctionnement de départ des équipes ayant une incidence sur la fonction d'accompagnement.

- Les enseignants qui négocient avec aisance l'ensemble des pressions internes et externes à l'établissement sont dans **l'échange**. Ils attendent des accompagnateurs d'être des interlocuteurs extérieurs, qui ont un regard extérieur sur ce qu'ils font pour les aider à avancer, à améliorer leur pratique. L'accompagnement consiste notamment à aider les enseignants à **formaliser leurs pratiques** et les dispositifs qu'ils ont construits.
- Les enseignants qui éprouvent des difficultés à percevoir, à analyser voire à concilier les différentes pressions auxquelles ils sont soumis, sont en colère contre le système scolaire. L'enjeu se situe plus ici au niveau institutionnel<sup>2</sup> (débat de valeurs) qu'organisationnel (conflit avec l'établissement). Cette colère, qu'ils justifient par les

---

<sup>1</sup> Les informations nécessaires à une analyse plus en profondeur de ces contextes et cultures d'établissement seront récoltées plus systématiquement lors de la deuxième année de la recherche-action ; et ce afin de favoriser une diffusion la plus efficace possible des outils construits : tous les outils sont-ils diffusables dans tous les contextes et si pas comment les adapter ?

<sup>2</sup> Au sens développé par Ardoino.

« absurdités » qu'ils perçoivent dans l'institution Ecole, est entendue par les accompagnateurs, ce qui donne **l'impulsion à l'action innovante et à la réconciliation avec l'institution** en permettant aux enseignants d'identifier des zones de liberté.

- Les enseignants, qui se sentent « coincés » voire « englués » dans un système de relations de pouvoir entre collègues et/ou avec leur hiérarchie, n'identifient plus aucun espace de liberté. Les enjeux sont ici situés au niveau organisationnel ou interpersonnel. Le travail d'accompagnement consiste alors à créer une relation de confiance avec ces enseignants, dégagée de tout enjeu de pouvoir, de manière à ce qu'ils retrouvent un espace de liberté, une **bulle d'oxygène qui ouvre les portes de la création**.
- Les enseignants qui, après plusieurs tentatives infructueuses pour aider les élèves à surmonter leurs difficultés, développent un sentiment d'impuissance et de renoncement. Tout comme l'élève qui, confronté à plusieurs reprises à l'inefficacité de ses actions, développe un sentiment d'impuissance (impuissance acquise), l'enseignant confronté à l'insuccès de ses tentatives de remédiation, peut lui aussi développer ce sentiment et donc renoncer. Le travail d'accompagnement consiste, dans un premier temps, à **valoriser les tentatives précédentes d'aide** et redonner ainsi confiance dans leurs compétences. Dans un deuxième temps, l'accompagnement vise à aider les enseignants à **entrevoir d'autres pistes encore inexplorées** en réalisant une analyse qui permet de se décoller d'une approche linéaire pour envisager une vision systémique de la situation.
- Les enseignants qui, **au sein des équipes** et sans l'exprimer explicitement, ne souhaitent pas investir en temps et en énergie un tel travail constituent la dernière catégorie que l'équipe de recherche a dégagée. Plutôt que de renoncer à se présenter aux séances d'accompagnement (pour toutes sortes de raisons qu'il ne semble pas utile de juger ici), ils y développent une multitude d'arguments qui ont pour effet de décourager les collègues ainsi que les accompagnateurs. Au fil des séances, leur scepticisme finit par constituer un frein à la construction d'outils ou à leur mise en œuvre en classe. L'équipe d'accompagnateurs décide alors de **ne plus impliquer systématiquement** ces enseignants pour favoriser le travail de construction. L'hypothèse posée au départ de cet acte d'accompagnement est de miser sur la « contamination » de ces enseignants par l'enthousiasme et la production de leurs collègues. Cette « contamination » pourrait reposer sur : le sens de développer de nouveaux outils, les résultats positifs de la mise en œuvre de ces outils en classe, l'émulation provoquée par le travail d'équipe, l'énergie de s'investir, ...

Outre que l'accompagnement est initialement adapté en fonction de la relation qui s'instaure avec les enseignants lors des premières rencontres, la posture de l'équipe des accompagnateurs, leur philosophie de travail peut être décrite comme suit.

### 2.2.2. Au fil de l'accompagnement

Dans les lignes qui suivent, l'équipe des chercheurs-accompagnateurs présente la philosophie qui guide l'accompagnement et la manière de mettre ce dernier en œuvre dans une description chronologique des actes posés.

#### Mise en place de l'accompagnement

La toute première rencontre avec chaque équipe d'enseignants vise à présenter le projet de recherche-action et à proposer un partenariat. Ce dernier implique, de la part des enseignants, une disponibilité temporelle et un engagement pédagogique. De la part de l'équipe de recherche, il implique un accompagnement et un partage de pratiques par l'intermédiaire d'un réseau. Un premier contrat informel s'instaure entre les partenaires.

## **Mise en projet collectif**

Le travail se poursuit par la description des difficultés rencontrées en classe (les thèmes sur lesquels les enseignants souhaitent travailler, les questions qu'ils se posent ou qu'ils souhaitent poser, les difficultés qu'ils identifient chez leurs élèves, les difficultés d'enseignement, ...). Les enseignants exposent une ou plusieurs situations difficiles. Parfois, ils expriment un désarroi face à ces difficultés, ce qui peut éclairer les accompagnateurs sur les enjeux de la situation éducative et donc sur le « nœud » à délier.

## **Mise en réflexivité partagée**

A partir du « nœud » identifié dans un premier temps par l'équipe des chercheurs/accompagnateurs, ces derniers questionnent tant les sentiments, les émotions que les actes posés par les enseignants en regard des objectifs poursuivis. Les enseignants entrent dans une démarche de réflexivité qui questionne la congruence entre leurs actes, leurs objectifs et leurs croyances. Pour reprendre Donnay et Charlier (2006)<sup>3</sup>, la démarche de réflexivité s'entend ici comme « une des approches possibles d'explicitation et d'analyse des savoirs ancrés dans les pratiques et des situations de travail en vue d'améliorer l'action ». Pour exemple, des supports pédagogiques repris dans des manuels par certains enseignants sont analysés en regard des objectifs poursuivis et de la pertinence de ces supports pour les atteindre.

## **Revisiter les diagnostics de difficulté**

Ce travail réflexif permet de poser autrement les diagnostics et donc de concevoir une autre forme de remédiation. Par ailleurs, ce regard réflexif est également utile à la transférabilité des outils à d'autres situations et/ou à l'autonomisation des enseignants par rapport à la démarche de construction d'outils nouveaux face aux difficultés identifiées chez les élèves. Cette recherche va donc permettre de produire non seulement une série d'outils visant le diagnostic et la remédiation pour les élèves, mais aussi elle engage les enseignants partenaires dans un processus de régulation de leurs pratiques à plus long terme. Cette étape peut être plus ou moins longue et peut prendre entre une et trois séances.

## **Créer ensemble**

L'étape suivante consiste à élaborer le ou les outils de remédiation. Pour ce faire, la démarche suivie par les chercheurs/accompagnateurs n'est pas standardisée, partiellement liée aux profils décrits ci-dessus. En effet, avec certaines équipes, il suffit de formaliser ce qu'ils ont expérimenté en classe avant même d'en avoir discuté avec les chercheurs/accompagnateurs. Avec d'autres enseignants, la construction se réalise sur le site et l'outil émerge d'une confrontation d'idées émises aussi bien par les enseignants que par les chercheurs/accompagnateurs. Avec d'autres, il s'agira pour les accompagnateurs/chercheurs d'écouter le « nœud » et les valeurs pédagogiques qui sont incluses dans le discours des enseignants et de construire une proposition d'outil. Dans ce cas, les chercheurs/accompagnateurs identifient l'intersection avec leurs propres valeurs pédagogiques et à partir de cette intersection conçoivent l'outil. Ce qui a pour résultat de rendre inutile la phase d'appropriation, l'outil construit appartenant véritablement à l'équipe des enseignants.

## **Partage critique**

Avec d'autres enfin, les chercheurs/accompagnateurs élaborent seuls un outil (« construction en chambre » après les rencontres avec les enseignants) pour leur soumettre ensuite. Les enseignants critiquent, apportent des modifications et s'approprient l'outil. Dans ce dernier cas de figure, l'outil contient une méthodologie et des valeurs que les enseignants s'approprient en même temps que l'outil. Cette hypothèse d'une double appropriation (l'outil,

---

<sup>3</sup> Donnay, J. et Charlier, E. (2006).

d'une part, et la méthodologie et les valeurs qu'il contient, d'autre part) sera vérifiée au terme de la recherche.

### **Mise à l'épreuve du réel**

Les outils construits sont expérimentés en classe, parfois même en présence des chercheurs/accompagnateurs. Suite à cette expérimentation, les enseignants partagent leur évaluation et présentent celle de leurs élèves. Ce retour permet la régulation de l'outil en fonction de la réalité rencontrée en classe.

Ultérieurement, en fonction des résultats obtenus par les différents outils de remédiation, les chercheurs/accompagnateurs seront en mesure d'infirmier ou de confirmer les diagnostics initialement posés et qui sous-tendent les outils.

Chaque équipe et chaque accompagnement étant uniques, le travail de construction des outils en est à des stades différents, au terme de cette première année de recherche.

### **2.2.3. Vademecum de l'accompagnateur**

Une série d'actions apparaissent à des moments différents et de manière transversale à tous les accompagnements.

- **Rencontrer l'enseignant sur les faits et dans la réalité de sa classe.** Le réel reste la référence qui pilote les analyses et permet de mieux gérer et dépasser les opinions.
- **Appuyer l'analyse sur un maximum de supports et de situations pédagogiques :** entretiens individuels avec l'enseignant, copies d'élèves, documents utilisés en classe, documents de préparation, observations en classe.
- **Accueillir et exploiter la résonance** vécue par l'accompagnateur au moment des observations en classe ou des rencontres avec les enseignants (les accompagnateurs consignent dans leurs notes ces éléments qui font résonance). La résonance est ici entendue au sens d'utiliser l'émotion ressentie dans la relation présente comme porte d'entrée pour analyser les enjeux relationnels (Elkaïm, 1996)<sup>4</sup> ; ces derniers étant révélateurs des enjeux propres à la situation pédagogique. Pour illustrer le propos, la manière dont l'accompagnateur va ressentir la relation qui s'instaure entre lui et l'enseignant peut être révélatrice de la manière dont un enfant pourrait se sentir dans la relation avec ce même enseignant. Il peut donc être utile pour l'accompagnateur d'utiliser ses émotions pour une meilleure compréhension de la situation en classe.
- **Susciter un sentiment d'affiliation**, se traduisant par la confiance donnée par les enseignants aux accompagnateurs/chercheurs et s'incarnant dans l'adhésion au projet de recherche-action. L'équipe des chercheurs a pu observer que cette affiliation se fait à des moments très différents pour chaque équipe et même parfois à des rythmes différents pour plusieurs personnes au sein d'une même équipe. Elle est souvent le résultat d'un ensemble d'éléments qui tiennent aux actes posés par l'accompagnateur, mais également au contexte. Par exemple, une attitude et des actes révélant le non jugement, la reconnaissance des compétences de l'enseignant, l'égalité<sup>5</sup> des partenaires (enseignants et accompagnateurs) ou encore la coopération et l'authenticité favorisent sans aucun doute l'affiliation. Par ailleurs, le contexte, sous

---

<sup>4</sup> Elkaïm dans Blanchard, F. et al. (1994). Echec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques. Paris : Editions Sociales Françaises

<sup>5</sup> Celle-ci se décline de deux manières différentes au moins : les chercheurs/accompagnateurs se positionnent comme égaux par rapport aux enseignants dans le sens où ils n'imposent pas de modèle, ils ne se présentent pas comme (et ne sont pas) représentants de la norme, d'une part, et, d'autre part, la liberté est laissée à chaque enseignant de rompre, s'il le souhaite et pour quelque raison que ce soit, la relation de travail sans se sentir redevable envers les chercheurs/accompagnateurs.

forme de pressions internes (ce qui se passe au sein de la classe) ou externes (les collègues, les parents, l'institution, le système) rend parfois le changement plus urgent.

## Conclusion

En choisissant de présenter, dans cet article, les aspects du travail de recherche-action-formation liés à l'accompagnement plutôt que des exemples ou des illustrations des outils de remédiation en calcul ou en français qui sont en cours de construction avec les équipes-cycles de l'enseignement fondamental, l'équipe des chercheurs a voulu montrer l'importance accordée au processus d'accompagnement d'équipes-cycles qui vise l'intégration de changement dans les pratiques, l'autonomie dans l'innovation, la création.

Le cadre théorique qui sous-tend cette recherche-action-formation n'a pas non plus été abordé dans cet article (il a été décrit dans un rapport intermédiaire en avril 2006) et pourrait faire également ultérieurement l'objet d'un autre article.

A ce stade de la recherche-action-formation, environ quatorze outils de remédiation à l'usage des enseignants et de leurs élèves sont en cours de construction ou d'essai en classe. Une fois finalisés, ces outils seront diffusés via un rapport écrit, mais également, pour certains d'entre eux, sous la forme de séquences filmées (dispositif tel que vécu en classe, accompagné d'interviews d'enseignants et d'élèves, voire de parents).

L'année scolaire 2006-2007 va permettre de terminer l'élaboration des outils de remédiation, d'assurer leur transférabilité pour ensuite formaliser les outils de diagnostic. En effet, ces derniers ne pourront prendre forme qu'en fonction de la pertinence des outils de remédiation. Si les élèves apprennent aisément grâce aux outils de remédiation, cela confirmera la pertinence des hypothèses explicatives et offrira des pistes de diagnostic. Une fois les diagnostics validés, il s'agira d'adapter en conséquence la pédagogie en amont.

Cette deuxième année de recherche devrait également permettre de poursuivre l'analyse des outils en construction et des hypothèses qui en sont à l'origine. Ainsi, parallèlement au travail de recueil des données sur le terrain, la revue de la littérature sur l'accompagnement des difficultés rencontrées par les élèves a permis de découvrir un modèle de catégorisation de l'origine des difficultés d'élèves qui rencontre pleinement le travail réalisé dans la présente recherche-action-formation : le modèle de Villepontoux. Les hypothèses à l'origine de chacun des outils de remédiation construits, c'est-à-dire les diagnostics posés, seront notamment analysés à la lumière de ce modèle.



## Bibliographie

Arduino, J. (1965). *Propos actuels sur l'éducation, contribution à l'éducation des adultes*. Paris : Gauthier-Villars.

Bee, H. et Boyd, D. (2003). *Psychologie du développement. Les âges de la vie*. Bruxelles, De boeck.

Blanchard, F. et al. (1994). *Echec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*. Paris : Editions Sociales Françaises.

Curonici C., McCulloch P. (1997), *Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires*. Bruxelles : De Boeck.

Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Gaonac'h D., Golder C. (1995), *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

Resweber, JP. (1995). *La recherche-action*. Paris : PUF, Que sais-je ?

Villepontoux, L. (1997). *Aider les enfants en difficulté à l'école. L'apprentissage du lire – écrire*. Bruxelles : De Boeck.