

**LE GESTE PROFESSIONNEL D'ETAYAGE DE L'ENSEIGNANT DE
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE À L'AUNE DE LA
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE**

**THE SUPPORTIVE PROFESSIONAL GESTURE OF THE TEACHER
OF FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE LIGHT OF
PROFESSIONAL DIDACTICS**

Soufyane BELGHOUL¹

Nabila BENHOUHOU*²

¹ Université Mohamed Lamine Debaghine, Sétif 2

² ENS de Bouzaréah-Alger, Algérie

Résumé

L'étude que nous présentons ici porte sur le geste professionnel d'étayage de deux enseignants de français langue étrangère dans des classes de deux lycées en Algérie. L'objectif est de montrer comment on peut prendre appui sur les stratégies de l'un –novice- et de l'autre –expérimenté-, pour constituer un répertoire d'*invariants opératoires* (Vergnaud, 1990).

Mots-clés : Geste professionnel, didactique professionnelle, étayage, *agir professoral*, stratégies d'enseignement

Abstract

The study presented here deals with support as a professional technique adopted by two teachers of french as a foreign language with two secondary school classes in Algeria. The objective is to show how we can build on each other's strategies to constitute a repertoire of *operating invariants* (Vergnaud, 1990).

Keywords : Professional gesture, professional didactic, shoring, *act professoral*, teaching strategies

* Auteur correspondant

Le concept de geste professionnel rencontre depuis quelques années un engouement particulier dans le domaine de l'enseignement non seulement dans la formation initiale mais aussi et surtout au sein de la pratique du métier lui-même (Bucheton et Soulé, 2009 ; Jorro et Croscé-Spinelli, 2010 ; Cizeron, 2010 ; Bucheton, Carayon, Faucanié, Laux et Morel, 2015). En formation initiale, il est souvent question de reformuler les contenus et les démarches méthodologiques pour préparer un praticien efficace. En effet, la réalité du terrain surprend à bien des égards et révèle de nouveaux variables mettant quelquefois en péril l'activité de l'enseignant primo-arrivant dans le métier.

Au terme de sa formation initiale dans les ENS (Ecole normale supérieure) algériennes¹ et après l'obtention d'une licence d'enseignement, l'étudiant diplômé a acquis un savoir didactique et un savoir-faire relatifs à la discipline qu'il va enseigner. Il bénéficie également d'un stage qui se déroule en deux phases, une phase d'observations de cours et une phase où il passe lui-même à la pratique réelle, accompagné par un enseignant tuteur², pour apprendre à exercer le métier. Toutefois les diplômés sortant des ENS algériennes relèvent que la réalité du terrain est loin de répondre à toutes les attentes des enseignants pour faire face aux défis du métier et qu'il n'est pas facile de trouver instantanément des solutions à toutes les situations de classe qu'ils rencontrent, situations toutes aussi différentes les unes que les autres. Ils s'accordent tous à dire que la pratique s'éloigne sensiblement de ce que prescrit la théorie. Ils soulignent d'ailleurs que la pratique

¹ Les ENS d'Algérie préparent trois profils d'enseignants : les enseignants de lycée (cinq années d'étude), de collège (quatre années d'étude) et de primaire (trois années d'étude).

² Le coordinateur de la discipline dans l'établissement (lycée, collège ou école) où l'élève-professeur fait son stage. Il est désigné en tant qu'accompagnateur du stagiaire (ou tuteur) par l'inspecteur de la circonscription.

du métier d'enseignant a certes besoin de connaissances disciplinaires, de savoirs théoriques et didactiques qu'ils reconnaissent avoir suffisamment acquis en formation initiale, mais la pratique effective requiert un savoir pragmatique permettant de réaliser des actions efficaces, savoir qui est peu ou prou enseigné dans les ENS. Ils se rendent compte que les situations vécues lors du stage pratique demeurent assez superficielles du fait qu'ils ne sentent pas dans leurs propres classes. Les multiples difficultés que rencontre un débutant dans le métier d'enseignant entravent quelquefois le déroulement programmé de son cours, compromettant ainsi l'*interaction planifiée* (Cicurel, 2011) et l'obligeant à puiser à la fois dans son savoir théorique mais aussi et surtout dans le *registre pragmatique* (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) de ses collègues, enseignants « plus expérimentés » ou « chevronnés », pour agir en conséquence face aux situations imprévues. Ainsi et comme le souligne D. Bucheton,

enseigner est un travail très spécifique puisqu'il consiste à faire « travailler » des élèves, à leur prescrire des tâches, à utiliser des artefacts, à inventer ou réutiliser des dispositifs, à prendre une multitude de décisions dans l'action, à décider dans l'incertitude et dans la solitude (2009 : 17).

Ce constat soulève un questionnement sur la préparation du futur enseignant quant à l'*agir professionnel* (Jorro, 2006) de manière générale et l'*agir professoral* (Cicurel, 2011) de manière plus précise. Ce dernier désigne « *une pratique qui met en œuvre des compétences diverses portant sur la langue, l'interaction, l'appropriation langagière, les savoirs d'expertise.* » (Cicurel, 2011 : 52). Il se manifeste donc sous forme d'actions : « (...) *actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte*

donné. » (Cicurel, 2011 : 48). Le concept d'*agir professionnel* dans le domaine de l'enseignement est donc à concevoir dans sa dimension non verbale, para-verbale mais aussi et surtout verbale car le travail de l'enseignant se fait avant tout au moyen de la médiation langagière, pour faire le cours, communiquer, expliquer, interagir avec les élèves. Parler, c'est agir, l'activité enseignante se fait par la parole, par le langage. Toutefois, il faut souligner que l'*agir professoral* ne représente pas une entité close et finie que l'on peut identifier, analyser et comprendre facilement. Il regroupe un ensemble de concepts organisateurs de l'action pédagogique mobilisés par l'enseignant sur le terrain de la classe pour atteindre les objectifs escomptés. Il relève de l'action située, il ne peut par conséquent être considéré qu'en contexte (Jorro, 2006). Parmi l'ensemble des concepts organisateurs de l'action pédagogique et parmi ses objectifs relevant du paradigme cognitif, nous nous intéressons à celui d'*étayage* qui caractérise les *pratiques langagières dans l'activité didactique* (Bucheton et alii, 2004) au sein de l'*agir professionnel*. C'est pourquoi, nous soulignerons dès à présent que dans cette étude, nous retiendrons uniquement la dimension verbale et le *geste langagier* (Jorro, 2006) car nous ciblons un point nodal de l'acte d'enseigner, l'*étayage*.

Le concept d'*étayage* est développé par Bruner (1983) dont les travaux s'inscrivent dans les théories socioconstructivistes pour parler du rôle de médiation de l'adulte à l'enfant dans la réalisation des tâches (*interaction de tutelle*, Bruner, 1983). Sur le terrain de la classe, le concept d'*étayage* se traduit par l'aide apportée par l'enseignant aux apprenants pour les amener à surmonter les difficultés de réalisation des tâches. Il recouvre donc toutes les stratégies d'aide et d'accompagnement et les processus d'ajustement déployés par l'enseignant dans le but de développer des apprentissages. Toutefois, nos observations du terrain nous ont permis de relever combien la mise en œuvre des différentes stratégies d'*étayage* pose problème notamment pour

les novices dans le métier d'enseignant.

Dans cet article, nous souhaiterions rendre compte du développement du geste professionnel d'étayage de l'enseignant de français langue étrangère dans le contexte algérien, sa capacité à agir sciemment face aux situations dynamiques et multiples de la classe, situations caractérisées elles aussi par le plurilinguisme des acteurs (élèves et enseignants). Nous allons confronter les stratégies d'étayage de deux enseignants de français pour le développement et la mise en œuvre de l'acquisition et de l'appropriation du savoir et du savoir-faire des apprenants. Nous rendrons compte des pratiques d'un enseignant nouvellement recruté et celles d'un enseignant dit « expert³ » ou « expérimenté ». Notre but est de montrer dans quelles conditions ces dernières pourraient être exploitées dans un dispositif de formation continue au profit des enseignants nouvellement recrutés. Pour l'enseignant dit « novice », passer du statut d'élève-professeur à celui d'enseignant, n'est pas aisé. Ce changement de *posture* (Bucheton et Soulé, 2009) peut se révéler difficile en fonction de la qualité de la formation initiale reçue, des compétences disciplinaires et didactiques reçues, mais aussi de la réalité du milieu dans lequel l'enseignant est appelé à travailler. L'apprentissage du métier en formation initiale est différent de celui du milieu professionnel. Parler de l'agir professionnel de l'enseignant et de ses stratégies d'étayage c'est vérifier dans quelle mesure l'expérience contribue (ou non) au développement du geste d'étayage de l'enseignant. Quel rôle joue le contexte dans le développement des stratégies d'étayage ? Quelles stratégies d'étayage sont déployées par l'enseignant

³ Nous émettons des réserves quant aux différentes significations que le lecteur pourrait donner à ce terme. Nous entendons par « expert », l'enseignant qui a acquis par expérience certains mécanismes de la gestion de la classe (gestion des activités des élèves, de leur comportement, du temps dévolu au cours, des imprévus, des situations inédites,...)

« expérimenté » et par l'enseignant « novice » ? Que faut-il faire pour accompagner l'enseignant nouvellement recruté dans l'appropriation du geste professionnel ? Dans quelles conditions l'enseignant dit « novice » pourrait tirer profit du registre pragmatique de celui qui est plus expérimenté ? Peut-on parler de typologie ou de répertoire de gestes professionnels d'étayage ? Peut-on les inscrire dans une culture éducative située ?

Pour répondre à ces questions, nous présenterons dans un premier temps, cette recherche. Puis, nous détaillerons les outils d'investigation utilisés ainsi que les résultats auxquels nous avons abouti.

Soulignons également que la didactique professionnelle, nourrie de trois courants théoriques, la *psychologie du développement* (Vergnaud, 1990) l'*ergonomie cognitive* (Leplat et Hoc, 1983, Clot, 2004) et la *didactique de la discipline* (Chevallard, 1985, Brousseau, 1998), s'intéresse au travail en vue du développement professionnel. Elle croise les dimensions théoriques et opératoires dans l'activité humaine pour réduire l'écart entre savoirs académiques et savoirs professionnels. Ainsi l'intérêt est accordé au savoir dans sa dimension pragmatique car comme le souligne Vinatier, « *l'activité de professionnel est porteuse de conceptualisation, y compris quand elle aboutit à un échec* » (2013 : 21). L'activité enseignante comme d'autres métiers de service, nécessite de la conceptualisation dans la tâche : « *enseigner est un métier manuel, au sens plein et noble du terme, non pas d'exécutant, type taylorisation, mais plutôt au sens artisanal avec des gestes bien ajustés* » (Pégourie-Khellaf, 2019 : 216). Le terme *geste* s'éloigne de *pratique* par le fait qu'il est consubstantiel du contexte dans lequel il est appréhendé. Une approche par les gestes permet de dégager des invariants, non pas pris dans une dimension prescriptive, mais plutôt comme exemples reflétant différentes situations d'actions.

1. OBSERVATIONS DE CLASSES ET ENTRETIENS

Les deux enseignants de français retenus pour investigation travaillent dans deux lycées de la région de Béjaïa⁴. Le premier⁵ a comptabilisé quatre années d'enseignement du français tandis que le deuxième⁶ en a vingt-cinq à son actif. Le corpus recueilli est constitué de huit séances observées et de seize entretiens menés avec les deux enseignants avant et après chaque séance observée. Les quatre cours de chaque enseignant auxquels nous avons assisté correspondent aux quatre compétences à développer chez les élèves : la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral, le compte rendu de la production écrite et la production de l'oral. Avant chaque séance, nous nous sommes entretenus avec les enseignants pour voir comment ils planifient la séance, quels sont les objectifs de la séance, quelle démarche et quelle progression ils ont retenu. Quant à l'entretien réalisé après chaque séance, il avait pour but d'inviter l'enseignant à réagir et à s'exprimer sur son travail effectif, à faire un retour réflexif sur ses propres pratiques. Le point de vue de l'acteur sur sa propre activité et la confrontation de ce point de vue à l'activité effective nous paraît être une condition sine qua none pour une analyse pertinente. Le retour réflexif de l'enseignant sur son activité permet d'éclairer le *modèle opératif* (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) mis en œuvre.

1.1. Les observations de classe

Les observations ont été menées au moyen d'une grille dans le but de restituer le maximum de stratégies d'étayage activées par les deux enseignants. Nous sommes partis de la grille conçue par C. Vallat (2012 : 279) qui souligne que « *bien que très précise*

⁴ Ville portuaire située à 280 kms à l'Est d'Alger, la capitale.

⁵ Désigné par enseignant A dans la suite du texte.

⁶ Désigné par enseignant B dans la suite du texte.

pour les besoins de la [sa] recherche, cette grille a la possibilité d'être réutilisée pour analyser les fonctions d'étayage de tout enseignant de langue, en cours d'oral. » (2012 : 288). La grille retenue par Vallat comptabilise les six fonctions d'étayage de Bruner (1983) mais adaptées au contexte de l'enseignement du français en tant que langue étrangère en Chine. Au départ, nous l'avons prise telle quelle, mais au fur et à mesure que nous assistions aux cours de français dans le contexte algérien, nous avons supprimé, modifié et rajouté certains paramètres parce qu'ils correspondent peu ou pas du tout à la situation d'enseignement locale. Les paramètres ajoutés proviennent également des travaux de Bucheton (2009) et de Bucheton et Soulé (2009). Soulignons également que comme l'étayage relève du discours oral, nous avons effectué des enregistrements uniquement sonores pour ne retenir dans l'étude que la dimension langagière.

La grille d'observation que nous avons retenue comprend deux entrées qui constituent les informations contextuelles : la première regroupe les six fonctions d'étayage présentées par Bruner (1983) et Vallat (2012) et la deuxième comprend les trois phases de la séance : le lancement du cours, le déroulement des activités et la clôture du cours. L'exploitation de la grille nous a permis de rendre compte de l'étayage des deux enseignants sur un plan quantitatif et sur un plan qualitatif. L'exploitation de ces indicateurs sur un plan quantitatif nous a permis de calculer le taux de mise en œuvre des stratégies d'étayage pour chaque cours. Sur le plan qualitatif, la grille nous a permis de répertorier certains *invariants opératoires* (Vergnaud, 1990) de l'étayage selon le profil de l'enseignant et selon le type de cours.

Le tableau ci-après présente les paramètres retenus pour analyser l'étayage des deux enseignants.

Tableau 1 : Grille d'observation et d'analyse des stratégies d'étayage de l'enseignant de français

Enseignant :	Date :	Classe :	
Années d'expérience :	Heure :	Séance :	
Stratégies d'étayage	Lancement du cours	Déroulement de l'activité	Clôture du cours
<p>1. Présentation des caractéristiques de la tâche</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fait un rappel - Définit clairement les objectifs - Donne la consigne - Explique la consigne - Montre l'importance de l'activité - Synthétise l'information - Aide les élèves à synthétiser 			
<p>2. Maintien de l'orientation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rappelle la consigne - Reformule la consigne - Fait reformuler la consigne par un élève - Attire l'attention des élèves sur l'essentiel - Demande aux élèves de suivre 			

<p>3. Démonstration et exemplification</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donne des exemples - Présente un modèle de réponse - Interroge l'élève pour expliciter la démarche 			
<p>4. Gestion de l'affectivité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Met les élèves en confiance - Valorise les réponses - Minimise l'erreur - Pose des questions individuellement - Encourage et félicite 			
<p>5. Réduction des difficultés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Répond à la question - Fait l'activité avec les élèves - Recourt aux L1 - Donne des indices - Décompose l'activité - Donne des synonymes 			
<p>6. Prise en charge des réponses et gestion de l'interaction</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pose des questions - Valide les réponses - Demande des précisions - Passe sur les erreurs - Corrige les erreurs - Incite l'élève à s'auto-corriger - Incite les élèves à corriger et évaluer les réponses 			

--	--	--	--

Par manque d'espace ici, nous n'allons pas rendre compte des huit séances observées. Nous n'allons présenter que deux, relatives aux séances de compréhension de l'écrit assurées par les deux enseignants. Celles qui, à notre sens, nous paraissent refléter le maximum de stratégies d'étayage.

Avec l'enseignant A en classe de troisième année secondaire, la séance s'inscrit dans le projet pédagogique intitulé, *le débat d'idées*, le texte servant de support à la séance est intitulé « *La souffrance des condamnés* ». Quant à l'enseignant B, il a mené sa séance avec une classe de deuxième année secondaire. Le cours porte sur l'analyse d'un texte intitulé « *Le spectacle sportif* », inscrit dans le projet *le plaidoyer et le réquisitoire*. Ce type de séance recèle, comme toute autre séance, des *invariants opératoires* qui lui sont inhérents. La tâche qui échoit alors à l'enseignant est de les adapter aux données de la classe en puisant à la fois dans son savoir didactique et pragmatique.

L'examen de la grille d'observation nous a permis de calculer en pourcentage le taux d'activation de chaque stratégie d'étayage de chaque enseignant au cours de la séance. Le taux de mise en œuvre de ces stratégies est restitué dans un tableau à trois entrées. La première entrée comporte les six stratégies d'étayage. La deuxième entrée comporte les trois phases de la leçon. Nous avons restitué, dans la troisième entrée, le total du taux d'activation de chaque stratégie d'étayage. Les deux tableaux suivants présentent le taux d'activation des stratégies d'étayage de chaque enseignant en séance de compréhension de l'écrit :

Tableau 2 : Stratégies d'étayage de l'enseignant A

Stratégies d'étayage	Lancement du cours	Déroulement de l'activité	Clôture du cours	Total
----------------------	--------------------	---------------------------	------------------	-------

Présentation de la caractéristique de la tâche	02.85 %	09.28%	00.71%	12.84%
Maintien de l'orientation	02.14%	01.42%	02.14%	05.70%
Démonstration et exemplification	00.71%	02.85%	//////////	03.56%
Gestion de l'affectivité	01.42%	14.28%	//////////	15.7%
Réduction des difficultés	00.71%	10%	00.71%	11.42%
Prise en charge des réponses et gestion de l'interaction	06.42%	44.28%	//////////	50.7%
Total	14.25%	82.14%	03.57%	100%

Tableau 3 : Stratégies d'étayage de l'enseignant B

Stratégies d'étayage	Lancement du cours	Déroulement de l'activité	Clôture du cours	Total
Présentation de la caractéristique de la tâche	//////////	05.75%	02.15%	07.9%
Maintien de l'orientation	//////////	11.51%	02.15%	13.66%
Démonstration et exemplification	//////////	02.87%	//////////	02.87%
Gestion de l'affectivité	//////////	11.51%	01.43%	12.94%
Réduction des difficultés	//////////	17.98%	01.43%	19.41%
Prise en charge des réponses et gestion de l'interaction	//////////	41.72%	01.43%	43.15%
Total	//////////	91.34%	08.59%	100%

L'examen des deux tableaux ci-dessus nous montre que les

stratégies d'étayage sont présentes chez les deux enseignants mais à des degrés variables. Notons d'abord chez les deux enseignants, que la stratégie de prise en charge des réponses est la plus élevée, par contre celle de la démonstration et d'exemplification est la moins convoquée. C'est la nature du cours de compréhension de l'écrit qui détermine ce choix. Quant aux autres stratégies, l'enseignant A recourt plus à la gestion de l'affectivité (15.7%) et à la présentation des caractéristiques de la tâche (12.84 %). L'enseignant B, quant à lui, convoque beaucoup plus les stratégies de réduction des difficultés (19.41 %) et celle du maintien de l'orientation (13.66 %).

La première phase de la leçon qui est présente avec un taux de 14.25 % chez l'enseignant A est complètement absente chez l'enseignant B. Ceci s'explique par le fait que les séances d'observation ont été menées à partir du mois de février et qu'à ce moment de l'année l'enseignant B a habitué ses élèves à aller directement dans le déroulement de l'activité. Il convient de noter aussi que le taux du déroulement des activités se rapproche chez les deux enseignants. Toutefois, la clôture du cours est plus marquée chez l'enseignant B. En effet, l'enseignant A, novice, avoue ne pas encore maîtriser la gestion temporelle du cours, la séance se termine précipitamment sans phase de synthèse.

L'enseignant A a commencé son cours par une phase d'imprégnation durant laquelle il a inséré en douceur les élèves dans les idées du texte. 14.25 % des fonctions d'étayage qu'il a déployées sont donc repérées dans la phase de lancement de la séance. Cette première phase est dominée par l'activation de la stratégie de prise en charge des réponses et la gestion de l'interaction. L'enseignant A a choisi d'entamer son cours comme suit⁷ :

EA : *objet d'étude c'est le débat d'idées / la première séquence c'est s'inscrire dans un débat convaincre ou*

⁷ EA désigne l'enseignant A et EV désigne les élèves (1, 2, 3,...).

persuader comment ça convaincre / quelle est la différence entre convaincre et persuader

EV 1 : *madame / madame / persuader c'est toucher les sentiments et convaincre... La raison*

EA : *XXX encore*

EV 1 : *par des arguments*

E A : *par ::: les arguments*

EV 2 : *les exemples illustrant les arguments*

EV 3 : *les adjectifs*

EA : *alors le texte d'aujourd'hui on va faire ::: aujourd'hui / alors aujourd'hui ((l'enseignant écrit au tableau)) / j'ai dit aujourd'hui on va faire la compréhension de l'écrit / on va étudier un texte de débat / vous écrivez la date ((l'enseignant écrit l'intitulé de la leçon))*

Moment d'écriture : les élèves écrivent

EA : *alors posez les stylos / posez vos stylos mettez les cahiers au bord de la table / alors si quelqu'un par exemple a commis ::: un crime ::: ou bien ::: ou bien une transgression ou bien quelque chose un délit c'est-à-dire il vole ou bien il tue quelle serait la punition*

EV2 : *la prison*

EA : *on va l'emmener à la prison / là il est à la prison c'est un prisonnier mais une fois qu'on prononce la sentence c'est-à-dire la punition est-ce que ::: la peine / comment / il devient / il n'est pas condamné / euh ::: il n'est pas prisonnier / il devient un ::: con :::*

EV8 : *condamné*

EA : *un condamné / l'intitulé de notre texte maintenant c'est ::: la souffrance des condamnés / d'après le titre de quoi va-t-il nous parler l'auteur / la souffrance ::: Des condamnés*

EV 1 : *de ce que endurent les prisonniers / très bien / alors la souffrance des condamnés ((L'enseignant distribue le texte aux élèves))*

EA : *euh ::: lisez le texte après je vous pose les questions / s'il y a des mots difficiles vous les soulignez / lisez.*

L'enseignant A ouvre sa séance par un moment de rappel pour permettre aux élèves de situer le cours par rapport au projet. Ensuite, il amène les élèves à se familiariser avec la thématique du texte notamment lorsqu'il dit « *si quelqu'un par exemple a commis un crime* ». Pour introduire les élèves dans le thème du texte, l'enseignant recourt à la stratégie d'exemplification. Un processus d'interaction se déclenche alors pendant lequel l'enseignant étaye les propos des élèves. L'enseignant prend en charge les interventions des élèves en favorisant leur prise de parole par notamment les questions et les demandes de précision. Ce moment de *tissage* (Bucheton, 2009) est crucial aux yeux de l'enseignant d'autant plus qu'il déploie son *geste professionnel d'atmosphère* (Bucheton, 2009) notamment quand il demande aux élèves de poser les stylos et de mettre les cahiers au bord de la table. Il y a donc interférence du geste professionnel de *tissage*, *d'atmosphère* et *d'étayage* (Bucheton, 2009). Dans cette phase de lancement, le *modèle opératif* (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) de l'enseignant reflète son *modèle cognitif* qu'il a révélé dans l'entretien réalisé avant le cours dans la mesure où il a mis en œuvre sa planification. Cependant, il convient de souligner qu'à la fin de la phase de lancement, l'enseignant A demande aux élèves, après la distribution du texte, de faire une lecture silencieuse. Mais cette lecture n'est pas active dans la mesure où elle n'est pas accompagnée d'une consigne. En effet, il demande aux élèves de lire le texte avant de leur donner la consigne qui accompagne la lecture pour donner sens à leur lecture et orienter leurs interprétations. Nous pourrions expliquer cette attitude comme un manque de préparation de l'enseignant A. L'analyse du support écrit a commencé directement après la lecture silencieuse. L'enseignant n'a pas également engagé les élèves à des retours au texte pour permettre une meilleure analyse. Dans la phase de déroulement de l'activité, outre la prise en charge des réponses, c'est la gestion de l'affectivité qui est le plus

déployée. C'est ce que nous pouvons observer dans l'extrait suivant :

EA : *très bien / la liberté est un droit / soulignez le premier argument / on souligne le premier argument / trouvez le deuxième et le troisième*

EV : *madame / madame ((participation collective))*

EV 2 : *XXX un amour propre et des sentiments*

EA : *très bien / amour propre et une dignité / c'est le deuxième argument / très bien X / dernier*

EV 3 : *le deuxième*

EA : *c'est un être humain c'est un être humain qui a un amour propre deuxième argument / troisième et le dernier argument X*

EV 9 : *le fait de les mépriser ou les maltraiter ne va que compliquer les choses et leurs repentirs se transformeront en haine et en actes terribles et épouvantables*

EA : *très bien, très bien.*

La gestion de l'affectivité est soulignée dans l'extrait ci-dessus par le recours fréquent à l'encouragement et à la félicitation. C'est ce que montre, en effet, l'emploi de l'expression « *très bien* ». Cette expression devient un « leitmotiv » dans les propos de l'enseignant qui se serait fixé comme préoccupation la motivation des élèves par l'encouragement et la félicitation. L'enseignant A accompagne les élèves dans leurs réponses en agissant sur leurs sentiments. Ainsi, l'élève se sent en sécurité et s'engage avec l'enseignant dans une perspective « *co-active* » (Vinatier, 2013) dans laquelle ils interagissent pour disséquer les enjeux sous-jacents du texte. Il convient de souligner que le contrôle de l'affectivité des élèves est en étroite relation avec la gestion de l'atmosphère de la classe. En effet, l'enseignant veut renforcer l'engagement des élèves dans la réalisation de l'activité, en même temps qu'il agit sur les sentiments des élèves pour les motiver. C'est ce que montre l'extrait suivant :

EA : *très bien / ne fait que compliquer les choses / les maltraiter ne fait que compliquer les choses / je vous pose une question / ça veut dire quoi repentir / dans le dernier paragraphe / les maltraiter ne va que compliquer les choses et leurs repentirs se transformeront en haine / ça veut dire quoi repentirs*

EV 1 : *les laisser partir*

EV 2 : *se transformer*

EA : *transformer / comment ça transformer*

EV 2 : *en haine*

EA : *comment*

EV 2 : *en haine*

EA : *non repentirs leurs repentirs se transformer quels repentirs*

EV 3 : *regrets*

EA : *regrets / très bien / ressentir le regret / repentir par exemple il va commettre un crime il va repentir ça veut dire il va regretter ce qu'il a fait / c'est clair / c'est clair / alors / l'auteur pour le dernier argument il a expliqué quelles l'explication qu'il a donné pour le dernier argument / le repentir va se transformer en haine XXX comment il l'a expliqué*

En demandant aux élèves le sens du mot « repentir », l'enseignant incite les élèves à enrichir le vocabulaire qui leur facilite l'accès au sens. Pour avoir la réponse juste, l'enseignant pose la question et un processus d'interaction se déclenche entre lui et les élèves par le moyen de la stratégie de prise en charge des réponses et de gestion de l'interaction. Toutefois, dans ce processus d'interaction, l'enseignant ne relève pas la réponse déviante quand un élève dit « *les laisser partir* ». Cette conduite de l'enseignant peut être qualifiée de *contre-étayage* (Bucheton, 2009) dans la mesure où elle risque de mettre l'élève dans l'insécurité et déstabiliser ainsi son processus d'apprentissage. Sa mise en œuvre de la stratégie de réduction des difficultés est

orientée vers la reformulation des réponses et non des consignes. En effet, il se contente de donner brièvement la consigne sans la reformuler aux élèves pour les aider à se représenter plus facilement la tâche. Il s'attarde sur certains détails, notamment l'explication des mots et oublie l'architecture globale de la séance, si bien qu'il ne termine pas son cours au bout de la séance. En tout cas, notons que les frontières entre les stratégies d'étayage ne sont pas étanches.

Quant à l'enseignant B, dans la phase de déroulement de l'activité, il déploie toutes ses forces dans la prise en charge des réponses et dans la gestion de l'interaction. C'est ce que nous pouvons remarquer dans l'extrait suivant :

EB : bien / après avoir lu le texte / maintenant c'est quoi le thème réellement développé dans ce texte / ça parle de quoi / des parties des différentes parties qui composent ce texte / XXX d'organisations en terme d'idées ça parle de quoi

EV 1 : tourner un match

EB : tourner un match ((étonnement))

EV 2 : non

EV 3 : mettre en scène :::

EV 4 : réaliser un match

EB : réaliser un match oui

EV 5 : téléviser un match

EB : téléviser un match non

EV 3 : mettre en scène ::: les matchs de football

EB : mise en scène des matchs de football / mais ça parle autour de quoi

EV : comment transmettre un match sur la télévision

EB : qui est concerné par tous ces XXX

EV 5 : le spectateur

EB : c'est le spectateur justement / il parle de la position du spectateur pour regarder un match de

EV 5 : XXX à la télévision ou dans un stade

EB : *très bien / ça veut dire être dans les gradins nagh⁸ [ou bien] sur les gradins dans un stade. Sinon être chez soi à la maison derrière l'écran de la télé / la différence qu'il y a pour un spectateur chez lui à la maison il voit un match à l'écran sinon participer dans le stade et regarder le match en direct / voilà il essaie l'auteur essaie justement de trouver ces ::: avantages et ces inconvénients entre les deux ::: les deux milieux / ça veut dire chez soi à la maison et au stade / très bien.*

De prime abord, ce geste d'étayage est marqué quand l'enseignant reformule la question et marque son étonnement dans les réponses déviantes. Il prend conscience de l'importance de la compréhension de la consigne pour répondre aux questions. En même temps qu'il la donne, il la reformule de manière à orienter les élèves dans les réponses. Une fois la consigne donnée, une interaction s'enchaîne alors entre lui et les élèves durant laquelle il valide parfois les réponses comme il les infirme parfois : « *réaliser un match oui.....téléviser un match non...* ». L'agir professionnel de cet enseignant se déploie par la stratégie de prise en charge des réponses et par la réduction des difficultés. Ce geste professionnel d'étayage est concrétisé quand l'enseignant demande des précisions pour orienter les élèves vers la bonne réponse notamment quand il dit « *mise en scène des matchs de football / mais ça parle autour de quoi* ». Il a tendance également à monopoliser la parole pour réduire les difficultés des élèves. C'est ce qu'il fait à la fin de l'extrait ci-dessus. Une fois que les élèves ont donné la réponse juste, il reformule le point de vue de l'auteur dans le texte en employant les mots et les expressions comme : « *ça veut dire, sinon, l'auteur essaie, ...* ». Il y a donc activation de la stratégie de réduction des difficultés des élèves. Mais dans ce cas, l'enseignant n'aide pas les élèves à synthétiser, il synthétise et reformule lui-même le point de vue de

⁸ Prononcé en kabyle, deuxième langue nationale du pays.

l'auteur. Nous pouvons donc dire que la stratégie de réduction des difficultés s'efface derrière la posture de *contre-étayage* (Bucheton, 2009) de l'enseignant qui prend le devant des gestes professionnels, préoccupé par le degré d'assimilation des élèves et tendant à réduire au maximum leurs difficultés. En effet, cette posture est loin de participer à l'autonomie de l'apprenant. Relevons aussi que l'enseignant B n'accorde pas d'importance aux langues premières et ne les exploite pas dans son étayage pour favoriser et faciliter leur apprentissage de la langue cible.

Au cours de l'observation de cette séance, la tendance à la reformulation constitue l'un des organisateurs du geste professionnel d'étayage de l'enseignant B, c'est un *invariant opératoire* (Vergnaud, 1990) qui lui permet de piloter facilement les activités des élèves. C'est ce qui explique le taux du maintien de l'orientation équivalent à celui de la gestion de l'affectivité. C'est ce dont témoigne l'extrait suivant :

EB : *le sport c'est la guerre / le sport c'est la guerre / alors dans la suite qu'est-ce qu'il y a dans la source / on a déjà le nom du livre tiré ::: d'où est tiré cet extrait un / deux le nom de :::*

EV : *l'auteur*

EB : *c'est qui le nom de l'auteur dans cet extrait*

EV : *ignacio*

EB : *ignacio ::: Ramonet ((réponse collective)) / très bien / qu'est-ce qu'on a encore / le monde c'est quoi à votre avis*

EV : *journal*

EB : *c'est un journal / fran ::: français / c'est un journal c'est un des plus ::: prestigieux journaux français ::: de France / le Monde le Figaro Libération / ce sont des... quotidiens français / la presse française ça fait partie de la presse française / ça veut dire ici c'est un extrait :::*

Le geste d'étayage ne se limite pas à récolter les réponses justes et à corriger les mauvaises, l'enseignant B se préoccupe du *registre épistémique* (Pastré, 2011) des élèves et tend à enrichir leur savoir encyclopédique par une série d'exemples : « le *Monde*, le *Figaro*, *Libération* ». C'est une conduite qui pourrait être qualifiée d'arme à double tranchant. En effet, en même temps qu'elle enrichit le savoir des élèves, elle pourrait aller à l'encontre de leur autonomie, ce qui pourrait être désigné, dans ce deuxième cas, de *sur-étayage* ou de *contre-étayage*. L'enseignant aurait pu, en effet, inviter les élèves à donner des exemples avant de les donner lui-même. Son intervention aurait pu servir de déclic pour les situations de blocage.

Concernant la clôture de la séance, elle occupe un plus grand espace en termes de stratégies, chez l'enseignant B avec un taux de 8.59 % comparé à l'enseignant A (3.57 %). L'enseignant B, de par son expérience dans la gestion du temps imparti au cours, a pu terminer la séance en ayant travaillé le texte dans sa totalité et en mettant les élèves en situation d'évaluation formative à la fin du cours en leur demandant de réagir par rapport à la thématique abordée et de faire une activité écrite (résumé du texte).

EB : *s'il vous plait / alors / je vous demande maintenant s'il vous plait / votre avis / vous alors vous êtes avec le ... le téléspectateur ou le spectateur des stades*

EV 1 : *le téléspectateur des stades ((rire collectif))*

EB : *y a pas de téléspectateur des stades*

EV 2 : *XXX ((bruit des élèves)) à la maison*

EB : *c'est un point de vue respectable / elle vous dit tellement / c'est vrai je préfère le match dans les stades mais avec les violences des spectateurs / je préfère regarder à la maison XXX eh ::: c'est son point de vue*

EV 3 : *je préfère regarder le match dans les stades parce qu'il y a l'ambiance avec les amis*

EB : *il préfère regarder les matchs dans les stades parce que il y a de l'ambiance avec les amis XXX / alors s'il vous plait / vous avez le thème / vous avez la thèse énoncée*

par l'auteur / on a parlé de la problématique posée / on a parlé de quelques arguments / on a parlé de la synthèse / la synthèse qui a répondu justement elle est une réponse à la problématique / à la maison chez vous vous allez essayer de récupérer ces notes et de rédiger un court texte comme résumé de ce texte / d'accord / je veux le voir demain

Avant de demander aux élèves de rédiger le résumé, l'enseignant adopte une *posture d'enseignement* (Bucheton, 2009) pour synthétiser l'essentiel du texte. L'activation de cette stratégie joue un rôle important à la fin du cours dans la mesure où elle permet aux élèves d'avoir les grandes lignes sur lesquelles sera fondé l'activité à faire (le résumé). Durant cette phase de clôture, le *modèle opératif* (Pastré, 2011) est centré sur trois organisateurs de son action ou *invariants opératoires* dans lesquels l'enseignant délègue parfois la tâche aux élèves et parfois il prend en charge la tâche. Ces *invariants opératoires* sont : le point de vue des élèves, la synthèse de l'information par l'enseignant et la rédaction du résumé par les élèves.

1.2. Les entretiens

Pour compléter nos investigations, nous avons jugé utile de nous entretenir avec les deux enseignants avant et après chaque cours observé pour confronter les principes déclarés qui organisent l'activité de chacun et qui relèvent de la structure conceptuelle, à leur mise en œuvre cristallisant ainsi le *modèle opératif* (Pastré, 2011) et son degré d'adaptation aux données de la classe. En effet, « *pour atteindre la signification des comportements observables dans une situation d'enseignement, il est nécessaire d'accéder au sens que lui donne l'enseignant lui-même* » (Grandaty, 2010 : 2). Les questions posées avant le cours visaient la mise en évidence de la planification et la démarche de l'enseignant. Quant aux questions posées après le cours, elles avaient pour but de mesurer la prise de conscience et la prise de recul de l'enseignant

concernant la réalisation de la tâche. Elles tournent autour de l'appréciation globale de la séance, de l'atteinte des objectifs, et des stratégies utilisées pour favoriser l'apprentissage.

L'enseignant A est très peu expressif dans l'entretien avant le cours. Il donne très peu de détails et utilise des termes génériques relatifs au cours et à son déroulement, il montre une réticence quand il s'agit de lever le voile sur ses prévisions. Il ne parle pas des objectifs de la séance, explique rapidement l'objet de son cours en termes de contenus. La structure conceptuelle de la situation de classe de l'enseignant A est peu riche en termes d'objectifs et de stratégies. Il n'arrive pas à se représenter la tâche dans ses détails. Il se contente de donner les organisateurs principaux. Il dispose d'une représentation claire de la *tâche prescrite* (Leplat et Hoc, 1983), mais il éprouve des difficultés à conceptualiser tous les schèmes d'actions à venir, la mise en œuvre de la *tâche prescrite* en *tâche effective* fait donc défaut.

Mais après le cours, il s'exprime sans difficultés et donne parfois même beaucoup de détails. Il témoigne d'une certaine réserve dans son appréciation de la séance. Conscient qu'il a agi dans l'urgence, qu'il n'a pas réussi à terminer son cours et qu'il a eu des difficultés à faire travailler l'ensemble des élèves et gérer convenablement son cours, l'enseignant A affiche dans l'entretien réalisé après le cours son manque de satisfaction. Cette prise de conscience est un élément important et nécessaire dans l'apprentissage du métier et du développement professionnel. Dans son discours, il a tendance à employer le « on » en parlant de ses propres pratiques (*on a demandé... on a fait.....*). C'est une marque de subjectivité qui trahit donc la personne, il serait en insécurité. Le « on » sert de bouclier face à une menace étrangère. En effet, les seules personnes habituées à entrer dans l'espace de la classe sont les inspecteurs et qui dit inspecteur, dit évaluation-appréciation.

Quant à l'enseignant B, il est beaucoup plus détendu et plus expressif dans l'entretien avant et après le cours. En effet, dès lors que nous lui avons demandé de nous présenter les objectifs de la séance, il a présenté toute la planification de la séance en donnant l'intitulé du cours, son inscription dans le projet, les objectifs et les différentes activités à donner aux élèves. Dans son discours, l'intérêt est beaucoup plus centré sur les savoirs. En effet, il met en relation la séance de compréhension de l'écrit avec celle de production écrite. Dans cette planification, l'enseignant dépasse le cadre de la séance et affiche l'enjeu de la séance de compréhension de l'écrit qui consiste à acquérir le savoir-faire nécessaire pour produire un texte. L'enseignant B dispose donc d'un *modèle cognitif* complet (Pastré, 2011). Non seulement il annonce l'objectif principal de la séance mais il donne aussi du sens à l'apprentissage cible. Il a réussi à catégoriser certains gestes professionnels liés au type de séance (la compréhension de l'écrit). Quant à son appréciation de la séance après le cours, il affiche une nette satisfaction par rapport au déroulement de la progression. Malgré nos efforts répétés à revenir à sa prise de parole quasi monopolisée, il déclare sa satisfaction quant à l'atteinte des objectifs.

Bilan

Les observations menées chez les deux enseignants de français langue étrangère nous ont permis de repérer les *invariants opératoires* relatifs à l'étayage. La gestion de l'interaction et la prise en charge des réponses est le geste d'étayage le plus marquant relevé dans ces deux séances. Il est vrai que pour accompagner les élèves dans l'apprentissage, l'interaction est de mise et demeure l'invariant opératoire le plus important. Si la gestion de l'affectivité est moins convoquée chez l'enseignant B, ceci peut s'interpréter comme relevant d'automatisme qui s'installe chez l'enseignant au fil des années de pratiques qui ont tendance à devenir routinières. En effet, l'enseignant expérimenté

prend la posture de diffuseur de savoir beaucoup plus qu'un accompagnateur dans les apprentissages. Ainsi l'enseignant B a affiché un savoir-faire qui le démarque dans la gestion de la classe. Il jouit d'une *structure conceptuelle* riche qu'il accomplit dans son cours car son *modèle opératif* traduit ses représentations. Même s'il a tendance à monopoliser la parole en classe, il convient de préciser, toutefois, que « *le langage constitue son instrument de travail numéro un* » (Bucheton, 2009 : 28), ce qui pourrait justifier la prépondérance de sa parole. Malgré une certaine tendance au sur-étayage, les différentes actions menées ont largement contribué à l'enrichissement de son *registre épistémique* (Pastré, 2011) qui dicte les actions efficaces et participe dans le développement de son agir professionnel. Les années de pratique du métier d'enseignant lui ont donc apporté leur lot bénéfique de savoir *pragmatique* et, notamment de stratégies d'étayage. Nous avons donc deux modèles cognitifs et opératifs plus ou moins différents.

La classe de langue est un *univers de langage* (Cicurel, 2011) où l'action humaine échappe à l'observation car « (...) *déterminée par un ensemble de facteurs non observables* » (Cicurel, 2011 : 46). En effet, des modifications sont sans cesse apportées à l'action au cours de l'action. Une action efficace est celle qui combine *invariants opératoires* et adaptation aux situations dynamiques. Il serait donc intéressant de développer cette recherche en observant les gestes professionnels d'enseignants d'autres disciplines comme les disciplines scientifiques pour voir si on peut relever des invariants chez tous les enseignants de quelles que disciplines que ce soient.

Nous avons mené une analyse de l'activité enseignante sous l'angle du geste professionnel d'étayage dans des cours de français langue étrangère et ce, à partir du cadre théorique et méthodologique de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Le corpus recueilli ne peut en aucun cas être

représentatif de toutes les pratiques enseignantes, toutefois, il nous a permis de repérer quelques gestes d'étayage entrant dans la catégorie « *invariants opératoires* » et susceptibles de fournir des exemples de savoirs professionnels à intégrer dans la formation initiale des enseignants. Les stratégies d'étayage repérées ici et là⁹ peuvent faire l'objet d'un répertoire à travailler avec les étudiants engagés dans une formation enseignante pour une meilleure prise en charge du savoir-faire enseignant et relevant de gestes professionnels.

BIBLIOGRAPHIE

Brousseau, Guy, *La théorie des situations didactiques*, La pensée sauvage, Grenoble, 1998.

Bruner, Jérôme, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, 1983.

Bucheton, Dominique, Bronner, Alain, Broussal, Dominique, Jorro, Anne, Larguier, Mirène, « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation », *Repères*, n° 30, 2004, p. 33-53.

Bucheton, Dominique, *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octarès, Toulouse, 2009.

Bucheton, Dominique et Soulé, Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Education et didactique*, n° 3, Vol 3, 2009, p. 29-48.

Chevallard, Yves, *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La pensée sauvage, Grenoble, 1985.

Cicurel, Francine, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, n° 149-150, 2011, p. 41-55.

Cizeron, Marc, *Le geste professionnel comme concept et outil*

⁹ A relever bien sûr dans toutes les séances observées et dans bien d'autres.

d'analyse. Dans Marc Cizeron et Nathalie Gal-Petifaux (dir), *Analyse des pratiques : expérience et gestes professionnels*, Presses de l'université Blaise Pascal, Clermont Ferrand, p. 257-268, 2010.

Clot, Yves, « Le travail entre fonctionnement et développement », *Bulletin de psychologie*, n° 57/469, 2004, p. 5-12.

Grandaty, Michel, « L'activité d'un enseignant novice et son guidage », *Travail et formation en éducation* [En ligne], n°5, 2010. Mis en ligne le 14 juin 2010. Consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1218>.

Jorro, Anne, *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM, fév. Paris. Halshs-00195900, 2006.

Jorro, Anne et Croscé-Spinelli, Hélène, « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques* [en ligne], n°145-146, 2010, Mis en ligne le 15 juin 2010. Consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1527>.

Leplat, Jacques et Hoc, Jean-Michel « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *Cahiers de psychologie cognitive*, n° 3, 1983, p. 49-63.

Morel, Françoise, Bucheton, Dominique, Carayon, Brigitte, Faucanié, Hélène et Laux, Sandrine, « Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces », *Le français aujourd'hui*, n° 188, 2015, p. 65-77.

Pastré, Pierre, Mayen, Patrick et Vergnaud, Gérard, « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°154, 2006, p.145-198.

Pastré, Pierre, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF, Paris, 2011.

Pégourié-Khellaf, Marjorie, *Les gestes professionnels des enseignants de disciplines non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-*

arabe en Egypte, Thèse de doctorat non publiée, Université Rennes 2, 2019.

Vallat, Charlotte, *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans les interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois*. Thèse de doctorat. Université Toulouse le Mirail-Toulouse 2, Toulouse, 2012.

Vergnaud, Gérard, « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.10, n° 2-3, p.133-170, La pensée sauvage Ed., Grenoble, 1990.

Vinatier, Isabelle, *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*, de Boeck, Bruxelles, 2013.