

IUFM Chamalières

Langage parlé à l'école

# Etayage et statuts scolaires

PRAZAK Céline

Mémoire en vue de l'obtention du Master  
Métiers de l'Enseignement et de l'Education,  
Spécialité 1

Tuteurs de mémoire : Emmanuèle Auriac-Slusarczyk et  
Marie-Hélène Foulquier.

Année universitaire : 2012 - 2013

## *Préface*

---

Le langage est partout. Tout passe par le langage.

M'intéressant fortement au langage et considérant essentielle la dimension langagière dans la pratique enseignante et dans l'espace classe, le choix du thème de mon mémoire « Le langage parlé à l'école » m'apparut une évidence.

Au commencement de ce travail autour du langage parlé à l'école, je m'interrogeais : Comment l'enseignant s'adresse-t-il aux élèves ? Comment l'enseignant s'adresse-t-il aux élèves selon leur statut scolaire ? Comment faire progresser les élèves d'un point de vue langagier ? Comment le langage se construit en classe ? Comment l'élève acquiert le langage de l'école qui diffère du langage parlé dans sa sphère familiale ? Quelles sont les activités qui favorisent le développement du langage ? Et quel est le rôle de l'enseignant lors de ces activités ?

Ce sont autant de questions que je me suis posées aux prémices de ce mémoire mais aussi tout au long de mes recherches. Tout au long de mes deux années de master, mes lectures et mes recherches m'ont permis de trouver quelques éléments de réponse à ces multiples questions.

## Sommaire

---

<b>Préface</b> .....	2
<b>Introduction</b> .....	4 - 9
<b>Partie théorique</b> .....	10 - 22
<i>Synthèse écrite liant les différents articles étudiés</i>	
<i>Pragmatique : les actes de langage</i>	
<i>La transcription</i>	
<b>Partie pratique</b> .....	23 - 35
<i>Travail effectué dans le sous-groupe « Transcription »</i>	
<i>Travail autour de la définition de ma question d'étude</i>	
<i>Précisions à propos de la question d'étude</i>	
<i>Hypothèses de départ</i>	
<i>Le choix des corpus</i>	
<i>Définition de l'étayage</i>	
<i>Catégorisation de l'étayage</i>	
<i>Les statuts scolaires</i>	
<i>Mise en relation Etayage / Statuts scolaires</i>	
<i>Mise en forme explicite des résultats : les faits</i>	
<i>Discussion dans la communauté</i>	
<b>Conclusion</b> .....	36
<b>Glossaire</b> .....	37
<b>Bibliographie</b> .....	38
<b>Annexes</b> .....	39

## *Introduction*

---

*« Il suffit d'avoir écouté un de ses propres discours ou entretiens spontanés enregistrés sur ruban magnétique pour se rendre compte que la langue parlée n'est qu'une suite d'essais et de brouillons et aussi d'échecs, où la langue est trop constamment trahie ».*  
(Paul Imbs, 1983 ; cité in Blanche-Benveniste & Jeanjean 1986)

### **Langage, langue, parole, discours**

Le langage est une fonction caractéristique de l'espèce humaine qui réside dans sa faculté innée de communiquer. Le langage détermine les conditions d'existence de la langue. Par ailleurs, le langage peut également être défini comme un ensemble de signes pouvant être vocaux (langue), gestuels, graphiques, tactiles, olfactifs, etc... Ainsi, le langage, c'est à la fois le verbal et le para-verbal.

Parallèlement, du point de vue de sa fonction, la langue est définie comme un système complexe de communication propre aux communautés humaines. En outre, elle est un système spécifiquement créé pour communiquer. Ce système peut être vocal (parole), graphique (écrit) ou gestuel (langue des signes).

Ainsi, par opposition au langage, la langue est décrite, notamment par Ferdinand de Saussure, comme un produit social issu de la faculté de langage des individus, qui se manifeste par le caractère conventionnel des signes qui composent son système. De ce fait, la langue serait dans cette perspective, un ensemble de conventions nécessaires adoptées par la société pour permettre à ses membres d'exercer cette faculté de langage.

*« Pour attribuer à la langue la première place dans l'étude du langage, on peut [...] faire valoir cet argument, que la faculté – naturelle ou non – d'articuler des paroles ne s'exerce qu'à l'aide de l'instrument créé et fourni par la collectivité ; il n'est donc pas chimérique de dire que c'est la langue qui fait l'unité du langage ».*

Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Payot, 1972 (1916).

Par opposition à la parole (chez Ferdinand de Saussure) et au discours (chez Gustave Guillaume), la langue est définie comme un ensemble systématisé de signes non actualisés, existant en quelque sorte à l'état virtuel, un ensemble socialement institué, dont la fonction est de mettre en permanence à la disposition du sujet parlant les moyens de l'expression de sa pensée. La langue est donc un objet non pas donné mais construit.

Gustave Guillaume prend en compte trois ordres de distinction entre la langue et la discours : (I) la langue préexiste nécessairement au discours, (II) elle est une donnée permanente et continue, (III) elle est donc la condition linguistique du discours, et en cela, elle le régit.

Par ailleurs, Ferdinand de Saussure distingue la langue de la parole : la langue n'est pas une fonction du sujet parlant, elle est le produit que l'individu enregistre passivement. La parole est au contraire un acte individuel de volonté et d'intelligence.

« En séparant la langue de la parole, on sépare du même coup : 1. Ce qui est social de ce qui est individuel ; 2. Ce qui est essentiel de ce qui est accessoire et plus ou moins accidentel »

Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Payot, 1972 (1916).

## **La linguistique**

La linguistique est la science des langues et du langage. Le linguiste, tel que Ferdinand de Saussure, père de la linguistique moderne, adopte une vision descriptive par rapport aux phénomènes de la langue.

« L'idée fondamentale de ce cours : la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même »

Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Payot, 1972 (1916).

En étudiant le langage, les linguistes s'intéressent à l'humain, aux relations interhumaines, à la pensée et à la connaissance.

Pour étudier le langage, plusieurs axes d'observation et de recherche sont possibles. C'est pourquoi, la linguistique se décline en plusieurs champs disciplinaires : la phonétique, la phonologie, la morphologie, la syntaxe, la sémantique, la pragmatique, la psycholinguistique et la sociolinguistique (et la stylistique).

## **La phonétique**

A partir du grec *phônê*, « voix, son ». La phonétique est l'étude l'émission et de la réception des sons du langage articulé (ou phones). Elle est donc étroitement liée à l'anatomie, à la physiologie et à l'acoustique. Contrairement à la phonologie, elle n'étudie pas les sons du langage du point de vue de leur utilisation par le locuteur, mais seulement du point de vue de leurs propriétés physiques.

## **La phonologie**

A partir du grec *phônê*, « voix, son ». La phonologie prend pour objet les sons du langage qu'elle étudie du point de vue de leur fonction distinctive dans le système de la langue. Elle analyse, dans telle ou telle langue particulière, leur distribution dans la chaîne parlée, leurs combinaisons, leurs oppositions (traits pertinents, distinctifs). L'unité d'analyse de la phonologie, le phonème, n'est donc pas le son du langage pris comme substance, mais comme phénomène linguistique, c'est-à-dire comme forme.

## **La morphologie**

A partir du grec *morphê*, « forme », et *logia*, « théorie », sur *logos*, « discours ». On définit traditionnellement la morphologie de deux manières. Elle est présentée d'une part comme l'étude de la forme des mots : elle expose et analyse les règles qui régissent leur structure interne (morphologie dite flexionnelle, morphologie dite dérivationnelle). Dans cette perspective, la morphologie est entendue comme une entreprise de description de la langue distincte de la syntaxe.

La morphologie peut être également définie comme l'étude conjointe des règles de structure interne des mots et des règles de combinaison syntaxique de l'énoncé. On parle parfois en ce cas de morphosyntaxe.

## La morphosyntaxe

La morphosyntaxe désigne : i) les phénomènes de variation formelle des morphèmes déterminés par la structuration syntaxique de l'énoncée ; ii) l'étude conjointe des règles de structure interne des mots, et des règles de combinaison des morphèmes conditionnées par la syntaxe. Par exemple, les variations flexionnelles résultant des mécanismes de rection relèvent de la morphosyntaxe.

## La syntaxe

La syntaxe dont le père fondateur est Noam Chomsky, désigne à la fois l'organisation des mots et des groupes dans l'énoncé, et l'étude de cette organisation.

La syntaxe a pour but d'identifier les différents groupes de mots, les différents constituants (un constituant est une partie qui forme une phrase)

## La sémantique

La sémantique est le domaine des sciences du langage qui prend pour objet d'étude le sens et les interprétations des unités significatives de la langue et leur combinaison dans le discours.

## La pragmatique

Du grec *pragmatikos*, « relatif à l'action », à partir de *pragma*, « action ». La pragmatique est un domaine des sciences du langage qui peut être décrit à la fois comme un carrefour de disciplines, où se croisent notamment les linguistiques énonciatives, la sociolinguistique, la psycholinguistique, la sémantique des textes, la sémiotique (l'étude des signes et de leur signification), l'analyse conversationnelle, les sciences de la communication, ou les sciences cognitives. Elle fait porter son étude non sur le système de la langue mais sur son usage, et particulièrement sur les questions liées au sens et à l'interprétation des énoncés. Autrement dit, la pragmatique rend compte de ce qui est signifié par le langage verbal au-delà de ce que les mots signifient littéralement.

*« Il est banal, en effet, de noter qu'un certain nombre de mots (les déictiques de temps, de lieu et de personne (...)) ne peuvent s'interpréter que dans le contexte de leur énonciation. Il est un peu moins banal de rappeler que, dans l'échange verbal, nous communiquons beaucoup plus que ce que nos mots signifient. Il est encore moins banal de dire enfin que l'usage des formes linguistiques produit, en retour, une inscription de l'usage dans le système lui-même : le sens de l'énoncé consiste en un commentaire sur ses conditions d'usage, à savoir son énonciation ».*

J. Moeschler & A. Reboul, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Le Seuil, 1994.

## La psycholinguistique

La psycholinguistique est le domaine des sciences du langage prenant pour objet d'étude les processus psychologique qui déterminent notamment la nature et la forme de la production et de la compréhension de l'acte de langage chez les sujets parlants. Ce domaine

privilège dans son domaine d'application les questions touchant au traitement du langage chez les adultes, à l'acquisition du langage chez les enfants, et à certains aspects des pathologies du langage.

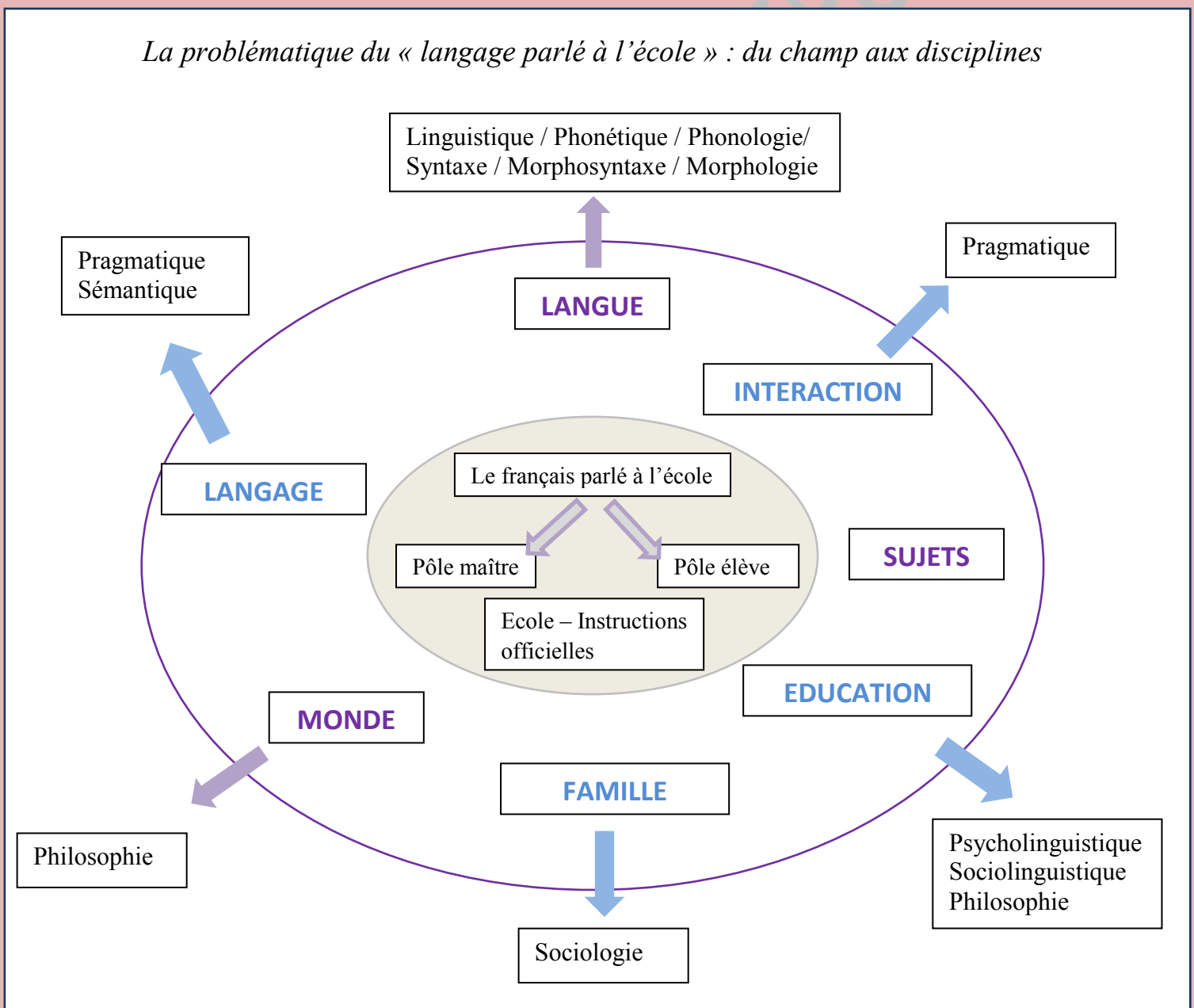
### La sociolinguistique

La sociolinguistique est une discipline qui prend pour objet d'étude la langue du point de vue de sa mise en œuvre par les locuteurs dans un contexte social.

### La stylistique

La stylistique est l'étude linguistique des styles, c'est-à-dire des régularités idiolectales (*Idiolecte* : Utilisation personnelle d'une langue par un sujet parlant) observées dans les œuvres littéraires. La stylistique est une discipline critique, en ce qu'elle est une source inépuisable de remise en cause épistémologique de la science du langage, restreinte aux dimensions du signe.

### La problématique du « langage parlé à l'école » : du champ aux disciplines



## *Le langage parlé à l'école*

---

### **i. Définition du « langage parlé à l'école »**

Tel qu'il a été défini aux prémices de cette introduction, le langage – fonction caractéristique de l'espèce humaine – est un ensemble de signes pouvant être vocaux (langue), gestuels, graphiques, tactiles, olfactifs, etc...

Toutefois, qu'est-ce que le langage parlé à l'école ? Qu'est-ce qui le distingue du langage parlé dans la famille ?

Le langage parlé à l'école est normé puisque la référence est la langue écrite. Il se distingue alors du langage parlé dans le milieu familial dont il est difficile de donner des caractéristiques générales de par la diversité de situations de parole et parce que la vie familiale est moins institutionnalisée que celle de l'école.

En outre, alors que la vie de classe se déroule en présence de l'adulte, la vie familiale laisse souvent l'enfant seul ou avec ses frères et sœurs, dans des situations où l'adulte est absent.

Ainsi, l'enfant arrivant avec son vécu langagier de sa sphère familiale, doit s'adapter et s'approprier le langage normé et parlé à l'école.

### **ii. Le langage, place centrale dans les programmes de l'école primaire**

Par ailleurs, à la lecture du Bulletin officiel paru le 19 juin 2008, le langage est au cœur des apprentissages à l'école primaire :

<b>Cycle des apprentissages premiers</b>	<p><b><u>S'approprier le langage</u></b> « Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. Il apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à les comprendre et à y répondre. Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans l'ensemble des activités et, plus tard, dans des séances d'apprentissages spécifiques, il acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française. La pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser) ».</p> <p><b>Echanger, s'exprimer (...).</b> <b>Comprendre (...).</b> <b>Progresser vers la maîtrise de la langue française (...).</b></p>
<b>Cycle des apprentissages fondamentaux</b>	<p><b><u>Français – Langage oral</u></b> « Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage de l'oral : respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?) ; utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de communication. Ils s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions (...). ».</p>



**Cycle des  
approfondissements**

**Français – Langage oral**

« L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. Un travail régulier de récitation (mémorisation et diction) est conduit sur des textes en prose et des poèmes. La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires ».

Comme le mentionnent les programmes, le langage oral est une compétence transdisciplinaire : le langage est utilisé et travaillé dans toutes les activités scolaires.

**iii. L'intérêt d'étudier le langage parlé en classe**

L'apprentissage du langage est un enjeu fondamental de l'enseignement à l'école primaire. Son rôle essentiel étant attesté, des questions perdurent sur sa mise en œuvre.

Dans une interview, Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'Education nationale, remarque qu' « on n'enseigne pas l'oral comme on enseigne l'histoire par exemple ». Elle explique que « l'enfant apprend l'oral (apprend à parler) à partir de pratiques, de manière incidente (non délibérée, non programmée) ; mais pour progresser vers le niveau d'exigence requis par l'école, ces apprentissages spontanés ne suffisent pas ». Selon elle, « l'enseignement de l'oral suppose des pratiques, des interactions dans lesquelles l'enfant-élève est partie prenante, c'est-à-dire destinataire d'une parole qui lui est adressée et producteur de paroles, de propos qui seront entendues. Ainsi, « Enseigner l'oral » consiste donc à la fois à créer les conditions matérielles et didactiques de l'oral pertinentes par rapport aux objectifs que nous assignent les programmes et à créer aussi les conditions de l'amélioration du langage produit par l'enfant (reformulations, interactions de soutien et de correction, apports de modèles, etc.).

De ce fait, il est fort intéressant d'étudier l'oral en classe dans le sens où il ne s'agit pas d'une matière à part entière et que de ce fait, une réflexion sur son « enseignement » est essentielle.

Par ailleurs, comme le mentionne Viviane Bouysse, les enjeux de l'enseignement de l'oral sont de plusieurs ordres : à plus ou moins long terme, il s'agit d'enjeux civiques et sociaux (devenir des acteurs sociaux : débattre, écouter les autres, faire entendre ses arguments, etc), des enjeux d'insertion professionnelle (épreuves orales de recrutement, entretiens d'embauche ; « l'oral (...) matière même du travail). A court terme, les enjeux scolaires renvoient au statut, à la posture d'élève : « devenir un élève, c'est apprendre comment participer à une communauté de travail, comment vivre avec d'autres pour travailler avec eux (échanger, coopérer, être contredit...). La « participation » fait partie du métier d'élève, c'est une attitude fondamentale dont l'élève n'est pas assez conscient. (...) L'école a besoin d'un langage construit, explicite et structuré ».

Ainsi, le langage parlé est un enjeu fondamental pour la réussite de tous les élèves.

# *Partie Théorique*

---

## *Synthèse écrite liant les différents articles étudiés*

---

De nombreux chercheurs se sont intéressés au langage parlé. Avant toute réflexion, il est indispensable de prendre connaissances des recherches effectuées antérieurement – appelées également littérature – afin de développer son savoir à ce propos, de connaître les résultats des travaux et d’axer sa propre recherche sur un point précis, non encore traité.

C’est pourquoi, nous allons étudier huit articles en lien avec notre thème qu’est le langage parlé : l’article « L’effet de l’étayage sur les récits des enfants » de Solé et Soler (2010), l’article « Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l’élève » écrit par Clanet, l’article « Le rôle de l’enseignant dans l’atelier de philosophie » de Rispaïl, les articles « De l’influence des tâches langagières sur les difficultés d’apprentissage » (2005), « Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe » (2006) et « L’activité d’un enseignant novice et son guidage » (2010) de Grandaty ; et l’article « Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : Deux ateliers de philosophie en ZEP » (2005) écrit par Bomel-Rainelli, Calistri et Martel.

A la lumière de ces articles, nous allons synthétiser les points qui nous ont paru essentiels.

Afin d’organiser et de tisser des liens entre ces différents articles, nous étudierons dans un premier temps les interactions maître - élèves. Nous nous intéresserons ensuite aux ateliers philosophiques et plus précisément au rôle de l’enseignant lors de ces ateliers et à la construction du discours argumentatif chez les enfants de cycle 2. Puis, nous étudierons les articles de Grandaty traitant des co-constructions, des médiations, des négociations de la tâche et des conduites discursives. Enfin, une conclusion sera réalisée mettant en lien les informations synthétisées de ces articles et la question d’étude choisie.

### *I. Les interactions maître – élèves*

Dans leur article « L’effet de l’étayage sur les récits des enfants », Solé et Soler tiennent pour vrai que les enfants n’apprennent pas tout seul à raconter, que l’adulte joue un rôle très important au cours du processus d’acquisition. Par conséquent, ils considèrent que les interventions de l’adulte, à travers l’étayage, contribuent au développement des capacités narratives de l’enfant.

A partir de ce postulat, ils ont pour objectif de montrer le rôle de l’adulte dans l’appropriation des différents genres de discours par l’enfant, grâce aux interactions et à l’étayage.

Après avoir défini des prédictions, ils ont prouvé que la longueur des récits augmente avec l’âge des enfants. L’effet de l’étayage permet aussi une augmentation du nombre de mots et de phrases. Ils ont ensuite montré que le nombre d’événements mentionnés augmente avec l’âge. Par contre, l’effet d’étayage n’est significatif que pour les enfants les plus âgés.

Quant aux relations explicatives entre les événements, les analyses ne montrent pas de différences significatives dans l'usage d'explications rétroactives et progressives, avant et après la phase d'étayage.

Par ailleurs, les recherches effectuées par Solé et Soler concernant les références aux états internes des personnages montrent que la variable étayage n'a pas d'incidence hormis pour les enfants de 6/7 ans.

Ainsi, l'étayage de l'adulte a des effets positifs sur les récits des enfants (augmentation du nombre de mots, de phrases et des événements mentionnés). En outre, l'étayage facilite la réélaboration de la narration pour l'enfant et l'ajustement des informations données. En ce qui concerne les relations explicatives liées aux états internes des personnages, elles sont favorisées par l'étayage de l'adulte pour le groupe d'enfants de 6/7 ans.

Quant à Clanet, dans son article « Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève », il a pour objectif de caractériser et de décrire au mieux les pratiques d'enseignement en situation de classe. Conséquemment, il a pour projet de mettre en perspective les pratiques d'enseignement et les pratiques d'apprentissage des élèves en situation de classe, ayant comme interrogation sous-jacente : comment améliorer les résultats scolaires des élèves ? Pour ce faire, Clanet se focalise sur un des organisateurs des pratiques d'enseignement : les actions/interactions maître-élève(s).

En se basant sur l'étude américaine (Bressoux, 2002) qui montre un lien entre le statut scolaire de l'élève et le comportement de l'enseignement à son encontre, cette nouvelle étude française veut montrer que les actions verbales du maître en direction d'un ou plusieurs élèves ne sont pas indépendantes du statut scolaire de ces derniers. Cette étude va donc chercher à mettre en évidence un lien entre l'organisation et la gestion des actions/interactions verbales maître/élèves et le statut scolaire des élèves.

Au regard des données, les moments d'organisation et de gestion de la classe favorisent les actions verbales adressées à la classe. Lors d'une correction, le maître s'adresse plus à un élève qu'à la classe. C'est lors des exercices que l'activité du maître est la plus importante. La majorité du temps, il s'adresse qu'à un seul élève.

Il est à noter que la fréquence des actions verbales à l'initiative des enseignants et le statut des élèves relève de la différence interindividuelle. Notons également qu'en français, il existe un lien de dépendance entre le nombre d'interactions et le statut des élèves, alors qu'en mathématiques, ce lien est inexistant. En français, les élèves faibles reçoivent plus d'actions verbales de la part du maître.

Clanet constate que deux élèves sur trois prennent la parole en une heure de classe. Il affirme par ailleurs, que le statut scolaire des élèves est dépendant de la fréquence de prise de parole : les bons élèves participent plus. L'auteur stipule que l'enseignant interpelle moins souvent un élève moyen et plus souvent un élève faible ou fort. L'enseignant pilote par les extrêmes (avec les forts et les faibles) son activité d'enseignement. Les élèves moyens sont par conséquent, les « oubliés ».

En outre, pendant les phases « leçon/explication », les élèves forts et faibles participent plus alors que les élèves moyens sont acteurs lors de la phase de « correction ». De plus, l'enseignant interroge davantage les élèves forts sur les contenus et les élèves faibles sur leur état (de santé, de disponibilité...). Plus les élèves sont faibles, plus les feed-back sont en dehors du contenu.

Concernant les encouragements, les élèves faibles ont tendance à recevoir des renforcements négatifs alors que les élèves forts reçoivent des renforcements positifs.

Par ailleurs, face à l'action verbale de l'enseignant, l'élève faible a plutôt tendance à rester sans réaction, contrairement à l'élève fort.

Ainsi, il est avéré que le statut scolaire a un effet sur les interactions enseignant/élèves.

## *II. Les ateliers philosophiques : le rôle de l'enseignant ; la construction du discours argumentatif chez les enfants*

L'étude de Rispaïl, dans son article « Le rôle de l'enseignant dans l'atelier de philosophie, vise à montrer le rôle de l'enseignant dans le développement des compétences langagières des élèves dans le cadre d'ateliers philosophiques menés en classe.

Rispaïl s'est intéressé à l'impact de la parole de l'enseignant par rapport à celle des élèves. L'auteur affirme que l'enseignant est un élément moteur dans les ateliers philosophiques. Grâce à des interventions courtes et fréquentes, il joue un rôle positif dans le développement des compétences langagières des élèves. De ce fait, il maintient les élèves dans la tâche et garde leur attention. Un cadre est nécessaire pour viser l'autonomie.

Sur le plan syntaxique, la parole de l'enseignant influence celle des élèves quand elle intervient fréquemment et de façon brève. La forme de la question initiale participe également à l'enrichissement des compétences syntaxiques des élèves.

Rispaïl répertorie les divers types d'interventions de l'enseignant : les formules de lancement (annonce), l'annonce clôturée de l'atelier, les interventions de fond (répétitions de la question, explicitations, récapitulations, remarques...) qui jouent un rôle moteur pour les élèves (dynamisation, étayage, maintien des élèves dans la tâche), les interventions sémantiques, les reformulations (syntaxe, lexicale), les interventions concernant la gestion de la classe...

Par ailleurs, l'étude de Rispaïl, montre que l'augmentation du nombre d'interventions de l'enseignant favorise la progression langagière des élèves. La reprise marquée (réception des dires de l'enfant par l'enseignant), la reprise maintenue (maintien et orientation ; réguler la parole) et l'articulation, c'est-à-dire l'étayage conceptuel (franchir le palier de réflexion), participent à la progression langagière des élèves. Le maître joue un rôle d'étayage conceptuel vis-à-vis de la forme de la question initiale posée.

Le but est de développer chez les élèves des aptitudes à communiquer, questionner, réceptionner les interrogations d'autrui, ainsi que de permettre à l'enfant de dire ce qu'il pense et penser ce qu'il dit.

En ce qui concerne le rapport aux normes, l'enregistrement permet à l'enseignant d'avoir une attitude réflexive sur sa pratique (ses questions, les réponses des élèves). En outre, la mise en relief du rapport oral/écrit permet de favoriser l'entrée dans le monde écrit pour les élèves.

Pour conclure, Rispaïl rappelle que l'évolution n'étant pas constante, une argumentation régulière est nécessaire pour favoriser la progression des élèves.

Quant à l'article « Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : Deux ateliers de philosophie en ZEP » (2005) écrit par Bomel-Rainelli, Calistri et Martel, il s'inscrit dans un travail de recherche dirigé par Rispaïl portant sur la construction du discours argumentatif chez les enfants de cycle 2. A la lecture de cet article, nous avons retenu que l'atelier philosophique se construit autour d'une question initiale à laquelle il n'existe pas de réponse unique et consensuelle. Le débat est ouvert et très peu dirigé par l'enseignant. Par ailleurs, il est affirmé que les grands parleurs initient les séries, en augmentent la charge de signification, ou l'interrompent alors que les petits parleurs n'apportent que très peu de modifications à la série lorsqu'ils interviennent. L'interprétation qui en découle est qu'il ne s'agirait pas d'une absence de décentration des petits parleurs mais plutôt d'une absence de centration sur eux-mêmes. Ils sont entièrement dans la parole de l'autre et ne s'autorisent pas la parole répétée.

En outre, il est démontré l'efficacité des ateliers philosophiques dans l'apprentissage de la langue qui passe par un entraînement à la parole mais aussi par l'écoute. Dans ce cadre, la sécurisation affective est primordiale.

### *III. Co-constructions / médiations / négociations de la tâche / conduites discursives*

Dans son article « De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage » (2005), Grandaty a pour objectif d'analyser les interactions verbales en classe pour montrer qu'une gestion approximative de celles-ci peut provoquer des difficultés d'apprentissage chez les élèves. En ce sens, il conviendrait d'améliorer la pratique des interactions orales pour favoriser la construction des savoirs disciplinaires.

Les études menées par Vigotsky (1985) montrent que c'est à travers les échanges oraux que se construisent les savoirs et les outils intellectuels nécessaires aux acquisitions. Néanmoins, il est constaté dans la pratique que la réussite des apprentissages passe très souvent par le seul dispositif oral question enseignant/réponse élève. Ainsi, il n'y a pas de place pour la co-construction du savoir et les échanges oraux. L'étude vise donc à mettre en évidence le fait que les difficultés d'apprentissage résident principalement dans le fait de ne pas pouvoir renégocier la tâche pour les élèves.

Afin de faciliter le travail d'apprentissage des élèves, il faut faciliter la tâche disciplinaire par la mise en place de situations diverses, la gestion des activités d'apprentissage et par des situations de communication qui incite à coopérer par le langage. Il est également nécessaire de faciliter la tâche discursive en maîtrisant les modes d'intervention, en favorisant les échanges oraux entre les élèves et en permettant des renégociations de la tâche et une prise de conscience de l'activité. L'enseignant intervient pour faciliter l'interaction (renvoie la question, apporte des précisions, valide, relance, reformule, demande une justification, propose une validation). La réponse est ainsi élaborée collectivement, elle est organisée linguistiquement.

En outre, les médiations de l'enseignant permettent d'orienter les élèves vers un lieu de langage collectif, une orientation commune vis-à-vis de la tâche à mener, la gestion des tours de paroles. Les élèves apprennent alors à construire une réponse à la tâche donnée de manière collaborative et co-construite.

Ainsi, les compétences discursives des élèves s'élaborent grâce aux médiations apportées par l'enseignant. De plus, les élèves développent une compétence pragmatique qui est la gestion des tours de parole. Ils acquièrent de ce fait des compétences quant à la prise en compte du point de vue de son interlocuteur et la capacité à faire des inférences par rapport à ses intentions. Conséquemment, l'élève développe des compétences concernant les actes de langage utilisés en situation de communication.

En conclusion, pour Grandaty, les conduites discursives en classe permettent aux élèves d'être actifs dans l'apprentissage de nouvelles notions et de développer des compétences langagières en situation. Pour ce faire, le rôle de l'enseignant est décisif : ses intentions doivent être claires, définies et repérables par les élèves (compréhension de la situation, réponse adaptée) ; il doit favoriser des situations qui permettront aux élèves de renégocier la tâche afin de se l'approprier (collaboration et échanges). Il ne faut pas perdre de vue que c'est avant tout la manière dont l'enseignant va configurer la tâche qui va permettre la réussite ou l'échec des élèves.

Quant à l'article « Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe » datant de 2006, Grandaty se focalisent – comme l'indique le titre l'article – sur les conduites discursives. Le dessein précis de cette étude est d'éclaircir un objectif d'enseignement oral, la conduite discursive, ainsi que de décrire sa place dans le contexte large des médiations en classe.

Grandaty affirme que les actes collectifs prennent un certain temps à se réaliser, qu'ils sont collectivement gérés, et qu'ils renferment plusieurs effets perlocutoires.

Par ailleurs, il explique que les actes de langages possèdent une dimension métalangagière : nous passons d'une opinion à un savoir organisé. L'auteur ajoute qu'il faut maîtriser un vocabulaire spécifique, qu'il faut expliciter, reformuler et définir en accord collectif. La gestion collective d'une description implique des anticipations linguistiques et sémantiques qui permettent la cohérence et la cohésion à l'intérieur des tours de parole. Mais, inévitablement, il existe des productions superflues, non pertinentes. Parler, c'est accepter de « brouillonner » en direct. Ainsi, l'acte collectif a l'intérêt d'orienter la tâche langagière repérable en termes d'intentionnalité. Par la médiation, l'enfant acquiert des comportements métalinguistiques et métacognitifs.

Pour Grandaty, les éléments didactiques sur lesquels il faut peser pour faciliter ce travail sont la nécessité de cibler un référent du monde déjà abordé en classe, le fait de partir d'une situation réelle de communication, d'engager la gestion d'une tâche discursive collective précise et la production d'une trace écrite intermédiaire. La trace écrite permet la cristallisation du contenu et la planification de l'action en vue d'une gestion allégée de la conduite discursive. L'écrit facilite l'étayage de l'enseignant. Grandaty insiste aussi sur l'importance de la récapitulation.

Par ailleurs, faciliter la tâche discursive favorise les échanges entre pairs qui impliquent des négociations et des prises de conscience sur l'activité disciplinaire. La tâche discursive est importante pour provoquer une « attention conjointe » et être le lieu d'une co-action.

Ainsi, il faut que l'enseignant sache construire une tâche scolaire disciplinaire et qu'il parvienne à la réguler en amont et pendant le travail de l'élève. La régulation d'une tâche peut être accomplie par la gestion explicite de 4 paramètres : la définition de l'objet d'enseignement, l'établissement d'une culture commune, la mise en place d'un dispositif et la gestion du système de médiation.

Dans son article intitulé « L'activité d'un enseignant novice et son guidage » (2012), Grandaty étudie les diverses formes de guidage en caractérisant ce qui peut être attribué à l'inexpertise (enseignant novice).

L'auteur affirme qu'une tâche scolaire permet de faire agir l'élève dans un milieu construit pour l'apprentissage en vue de transformer ses capacités par rapport à un contenu d'enseignement. A ce propos, il ajoute que la tâche n'est jamais « exécutée » mais toujours repensée, réorganiser, transformer. Un réel décalage existe entre « ce qu'il y a à faire » et « ce que l'on fait ».

Par ailleurs, l'activité langagière est envisagée comme une interface de signification entre le sujet et le contexte. C'est cette activité que l'enseignant doit investir et apprendre à gérer. De cette gestion émergent des conduites, des discours qui vont orienter les tâches des élèves et favoriser les négociations sur les buts implicites ou déclarés.

En outre, l'activité langagière est aussi « une tentative de comprendre le monde en proposant une refiguration, une configuration ».

Ainsi, Grandaty affirme que le genre oral sert de cadre organisateur, oriente les tâches langagières et favorise les horizons d'attente conversationnels. Les conduites discursives favorisent la tâche verbale en favorisant des phénomènes de collaboration linguistique. Quant aux médiations, elles encouragent un travail sur la langue par le suivi des coopérations sur les conduites langagières et font donc évoluer les représentations sur le travail scolaire.

#### *IV. Conclusion*

Nous avons décidé de travailler sur l'étayage, notre question d'étude étant « L'étayage de l'enseignant est-il dépendant du niveau scolaire des élèves ? ».

Comme appuis, nous allons utiliser l'article « L'effet de l'étayage sur les récits des enfants » de Solé et Soler (2010), sur l'article « Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève » écrit par Clanet mais également sur les articles de Grandaty.

Ainsi, en amont de notre travail de recherche, nous tenons pour vrai, à la lumière de l'article « L'effet de l'étayage sur les récits des enfants » de Solé et Soler (2010), que l'étayage et les interactions contribuent au développement des capacités narratives de l'enfant. Quant à Clanet, il a prouvé que le statut scolaire a un effet sur les interactions enseignant/élèves (pilotage par les extrêmes, les moyens sont oubliés, encouragements pour les élèves performants, retours négatifs pour les élèves faibles...).

Par ailleurs, Grandaty met l'accent sur l'importance de l'oral comme cadre organisateur. Il souligne aussi l'importance des conduites discursives et des médiations.

A partir de ces recherches existantes, nous allons nous demander si l'étayage de l'enseignant, révélé comme étant hautement bénéfique, est dépendant du niveau scolaire des élèves.

EXTRAITS Ne pas DIFFUSER

## Pragmatique : les actes de langage

---

A la lumière d'un corpus de classe (Corpus *Pellegrin*, les fauves), nous allons définir au sein de l'orientation pragmatique, les notions de locutoire, illocutoire, perlocutoire et interlocutoire.

Comme nous l'avons vu dans l'introduction, la pragmatique s'intéresse non pas au système de la langue mais à son usage. En outre, la pragmatique linguistique s'est développée à partir de la théorie des actes de langage.

En effet, la notion d'**acte de langage** peut être tenue pour la notion fondatrice de la pragmatique. Cette notion s'est développée dans le cadre des travaux de la philosophie analytique, dans les années 1950, à partir des conférences prononcées par John Langshaw Austin (1911 – 1960) et publiées en 1962 sous le titre *How to do Things with Words* (traduction française : *Quand dire c'est faire*, 1970). Les actes de langage ont fait l'objet de très nombreux travaux, parmi lesquels ceux de John Ray Searle (*Speech Acts*, 1969 ; traduction française : *Les Actes de langage*, 1972), qui ont apporté une contribution décisive à la réflexion sur la notion.

La notion d'acte de langage résulte de l'idée que dans la communication effective, le langage n'a pas pour fonction de décrire le monde mais d'agir sur le monde. Par ailleurs, Austin distingue trois types d'actes de langage : l'acte locutoire, l'acte illocutoire et l'acte perlocutoire.

A noter que cette typologie a été élaborée à partir d'une première distinction faite par Austin entre les énoncés constatifs, à valeur descriptive (exemple : Il neige), et les énoncés performatifs, qui sont eux-mêmes l'accomplissement d'un acte (exemples : Je m'excuse de te déranger ; nous vous informons qu'il vous reste trente minutes pour terminer vos achats).

### L'acte locutoire

L'acte locutoire (ou locutionnaire) est un acte de parole proprement dit (acte de locution), caractérisé par la production des sons et des morphèmes, et par leur organisation grammaticale, en conformité avec les structures de la langue dans laquelle l'énoncé est proféré.

Acte (A) locutoire

Il m'a dit « Tire sur elle ! », voulant dire par « tire » tire, et se référant par « elle », à elle.

J.L. Austin, *Quand dire c'est faire*, Le Seuil, 1970, trad. G. Lane (1<sup>ère</sup> éd., 1962).

### Exemple du corpus *Pellegrin* :

I47	Ens : je ne sais pas
I48	E1 : \$je suis \$ pas d'accord
I49	Ens : \$tu pars d'où\$



Dans cet extrait du corpus, nous pouvons trouver des actes locutoires. En revanche, dans l'exemple ci-dessus, nous remarquons une négation incomplète avec l'absence du « ne ». Cette ellipse est très fréquente à l'oral.

Par ailleurs, nous pouvons relever des passages où les structures de la langue ne sont pas tout à fait respectées.

I2	Fillette n°1 : \$ Non c'est c'est c'est \$ non moi j'suis d'accord avec Laurine parce que regardez ça ça ça s'entend déjà au sens /// dans la cage aux fauves /// euh/ on dit pas dans la cage ::://// euh hum :: même j'sais même pas comment expliquer \$
----	---

I23	Ens : mm ::: \$ :: autre exemple qui soit mieux que
-----	---

I69	Tim : parce que euh euh la cage /// au euh ::: au :: il y a euh ::: auh à ce ce ce ça euh ::: ça peut pas être euhm :::::: \$
-----	---

Cela s'explique par le fait qu'à l'oral, les hésitations, les répétitions, les phrases non terminées (parole interrompue, coupée) et les oublis (absence du « ne ») sont acceptés. À l'oral, nous « brouillonons », nous réfléchissons en même temps que nous parlons. De plus, dans ce corpus, il s'agit d'une activité méta-langagière dans laquelle les mots et les syntagmes sont pris pour « objets ».

I46	Laurine : be ::: euh /// je pars de ::: DANS la cage.
-----	---

### L'acte illocutoire

L'acte illocutoire (ou illocutionnaire) est un acte accompli *en disant*, qui résulte du fait qu'en accomplissant un acte locutoire, par l'usage conventionnel de tel ou tel type d'énoncé, on accomplit par là même en même temps un autre acte, de nature différente (par exemple, un acte de menace, un acte d'injonction, ou un acte de promesse). Contrairement à l'acte perlocutoire, l'acte illocutoire ne dérive pas de l'activité linguistique, il lui est intrinsèque.

Exemple du corpus *Pellegrin* :

I76	Ens : tiens donc d'abord barre nous ce qui nous va pas comme ça on y verra plus clair
-----	---

Cet acte illocutoire peut être défini comme étant un acte d'injonction. Il s'agit d'un « ordre » qui va engendrer une action de l'élève : « barre[r] ce qui nous va pas ».

### L'acte perlocutoire

L'acte perlocutoire (ou perlocutionnaire), accompli par le fait de dire, correspondant à l'effet qui est dérivé de l'activité linguistique (il ne lui est pas intrinsèque), et qui est produit sur le coénonciateur par l'énonciation. C'est l'acte résultant du fait de dire quelque chose. Un acte perlocutoire est ainsi susceptible d'entraîner une modification du contexte. Par exemple, un énonciateur, par la production d'un énoncé, peut surprendre, inquiéter, reconforter, induire en erreur, persuader, convaincre, édifier, faire agir, etc. Cette incidence sur les sentiments, les pensées, les actions révèle que l'acte perlocutoire dérive de l'activité linguistique, mais ne lui est pas intrinsèque.

Exemple du corpus *Pellegrin* :

I45	Ens : allez vas-y explique tiens prends cette chaise
-----	--

Cette intervention va engendrer une action de l'élève : elle va monter sur la chaise pour montrer quelque chose au tableau. Le dessein est de faire agir le coénonciateur. Cet acte perlocutoire est permis par l'activité linguistique. Toutefois, il ne lui est pas intrinsèque.

I93	Ens : mais toi tu le prononces mais moi je dis « fauve »
-----	--

Cette intervention de la maîtresse a pour but de convaincre le coénonciateur (fillette n°1) que la prononciation varie selon les personnes et que cela n'est pas fiable pour trouver la bonne orthographe.

I97	Ens : eh ben voilà faut regarder dans le dictionnaire
-----	---

Cet acte perlocutoire permet à la fois de convaincre les élèves qu'il est nécessaire de chercher dans le dictionnaire lorsqu'on ne peut pas deviner (généraliser à la lumière des règles syntaxiques) l'orthographe d'un mot. Par ailleurs, cet acte va certainement engendrer une activité de recherche à l'aide de cet outil de savoir (faire agir).

*Les actes de langage en lien avec notre question d'étude*

Il est essentiel de définir cette triple dimension des actes de langage (locutoire, illocutoire, perlocutoire) avant d'entrer en plein cœur de notre question d'étude traitant de l'étayage. Le geste professionnel d'étayage correspond à toutes les paroles qui ont pour but d'aider les élèves. Ainsi, les paroles de l'enseignant relevant de l'étayage correspondent à des actes illocutoires et perlocutoires, le but étant de guider, d'accompagner et d'aider l'élève dans sa réflexion.

Dans un premier temps, au regard de l'article « Transcrire et analyser les corpus d'interactions adulte-enfant » de Christophe Parisse<sup>1</sup>, nous allons nous intéresser à la transcription, à ses intérêts et aux moyens mis en œuvre pour sa réalisation. Nous nous exercerons ensuite à cette activité de transcription et nous ferons part de notre ressenti et des difficultés rencontrées. Puis, nous étudierons les codages et les conventions de transcription en s'appuyant sur le modèle exposé par Jean-Marc Coletta.

### **La transcription : définition, moyens de réalisation et intérêts**

Il existe un grand nombre de formes de transcription (multiples niveaux, différents formats, nature des locuteurs, conditions de recueil...).

La quasi-totalité des transcriptions de langage est fondée sur le modèle de la transcription écrite, c'est-à-dire de la traduction dans le système de la langue écrite des situations de parole.

Transcrire et analyser des corpus est un travail fastidieux mais fondamental pour faire avancer la connaissance générale sur le langage de l'enfant. Les corpus permettent une analyse des productions langagières dans des situations naturelles (analyse de ce qui existe réellement).

Par ailleurs, en dehors de la difficulté inhérente au processus de transcription, il existe plusieurs manières de présenter les données ainsi transcrites qui présentent toutes des avantages et des inconvénients. Les deux principaux formats disponibles dans les logiciels gérant les corpus de langage oral pour les travaux sur le langage de l'enfant sont le format texte et le format partition. Le format texte est une présentation verticale des transcriptions comme un texte classique (logiciels : CLAN (CHILDES), Transcriber, PHON). Le format texte est très bien adapté à l'analyse textuelle et aux successions d'interactions (suite d'échanges). Parallèlement, il présente des limites importantes dans la représentation des dialogues (chevauchements entre locuteurs). Quant au format partition, il s'agit d'une présentation horizontale des transcriptions qui ressemble à une partition de musique. Ce format est très utilisé pour coder les interactions de langage (logiciels : ELAN, EXMARaLDA, PRAAT). Ce format permet une précision extrême dans les chevauchements d'énoncés.

Le temps consacré à réaliser des transcriptions peut être très long. Toutefois, Christophe Parisse affirme que s'exercer à l'exercice de la transcription est nécessaire. En effet, il affirme que « seul le travail de recueil et surtout de transcription permet de bien appréhender les phénomènes réels, de mesurer leur dimension effective, comme un moment unique et mystérieux du développement d'un être humain mais aussi comme un moment où des milliers d'informations se combinent ».

### **Première expérience de transcription : ressentis et difficultés éprouvées**

Tu l'as fait \$, petit révoé

- Ben, <sup>dit- [du fait]</sup> ben non parce que tu vois... il n'a écrit <sup>mis</sup> Papa \$...

~~demande aussi un trait~~  
Papa demande vs êtes mêts... On met un trait...

demande aussi un trait après 2 pts avec les guillemets on met ; vs / êtes mêts... mêt, il l'écrit car on ne sait pas écrire..

et après etc... mais pour corriger la faute dictée ;

il faut que on soit là ns aussi ; parce qu'après on... y il n'a dit Papa. Ns on dit P majuscule a P ma.

a et si il y a une erreur ~~et~~ et beh... et le maître ~~et~~ <sup>saura que</sup> qu'on s... sera trompé. / se sera

trompé... ils et de faire, il aura corrigé nos cahiers...  
ds

L'enregistrement audio ayant une durée de 53 secondes, il nous a fallu 15 minutes pour transcrire les paroles de l'enfant. Cela prouve que la transcription est un travail lourd, coûteux en termes de temps et nécessitant une réelle patience. A cela viennent s'ajouter diverses difficultés.

Premièrement, il est extrêmement difficile d'anticiper ce qui va être dit. Par ailleurs, il ne faut pas tomber dans l'écueil de la surinterprétation.

Secondement, le langage oral est fait de tâtonnements et de répétitions qu'il est parfois compliqué de transcrire.

Troisièmement, se pose la question de la transcription de la chaîne prosodique, de l'intonation, des coupures, des silences et des temps de respiration. Ces éléments font partie intégrante du langage. Par conséquent, il est indispensable de les transcrire. Par exemple, la fluence verbale (pauses courtes, moyennes ; pauses) est un très bon indicateur du processus de réflexion.

En outre, lors d'un dialogue ou d'un moment de langage en classe, des paroles peuvent se chevaucher. Ainsi, non seulement, il est difficile d'entendre ce qui est dit, mais il faut également trouver un moyen scriptural pour le faire apparaître dans la transcription.

Enfin, nous pouvons nous demander s'il faut transcrire phonologiquement ou orthographiquement (par exemple : parce que / par ce que). En réalité, cette question sera l'objet d'un choix. Effectivement, la transcription est toujours le reflet des objectifs scientifiques.

### La transcription : codes et conventions

Afin de transcrire au plus près du réel, il faut utiliser des codages et des conventions de transcription, notamment pour signaler des éléments non-verbaux, les pauses, les intonations, les hésitations, les reprises, les recouvrements d'énoncés entre locuteurs, etc). Nous nous sommes appuyés sur les travaux de Jean-Marc Colletta<sup>1</sup> pour connaître, reconnaître, comprendre et utiliser les conventions de transcriptions.

#### CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

- La transcription est orthographique, en portée lorsque sont transcrits les aspects vocaux et non verbaux des conduites langagières.
- Conventions relatives aux faits linguistiques :
  - les propos impossibles à identifier sont signalés par des séries de points entre parenthèses : (.....)
  - les commentaires du transcripteur sont en italiques
  - les noms propres sont signalés par xxx
  - les ruptures dans la transcription sont signalées par les points de suspension
  - les élisions sont signalées à l'aide de l'apostrophe : ben moi j'l'ai dit
  - les hésitations et allongements vocaliques sont signalés à l'aide des deux points : heu :: et :
  - les pauses courtes sont signalées par un petit tiret : -
  - les pauses longues sont signalées par un tiret long : —
- les silences d'une seconde ou plus sont signalés à l'aide du symbole de la division (÷ = 1 seconde).
- Conventions relatives aux traits vocaux et prosodiques (qui apparaissent au-dessus des énoncés dans les transcriptions en portée) :
  - ↗ signale un ton ascendant
  - ↗↗ signale un ton maintenu élevé
  - ↘ signale un ton descendant
  - ↘↘ signale un ton maintenu bas
- Comme les traits de vocalité, les comportements nonverbaux et les patterns oculaires apparaissent au-dessus des énoncés dans les transcriptions en portée. Les abréviations :
  - chgmt. = changement
  - expr. = exprime
  - interloc. = interlocuteur
  - mim. = mimique (sa valeur est parfois indiquée entre parenthèses).

A noter qu'il n'est pas aisé de s'appropriier ces codes et ces conventions et que ces derniers peuvent être sélectionnés en fonction des objectifs scientifiques de l'étude de recherche.

#### Transcription respectant les codes et les conventions :

<sup>1</sup> Coletta, J-M., (2000), Les conduites narratives chez l'enfant : une approche étho-linguistique et développementale, *Lidil*, 22, 81-98.

## Transcription extrait n°1

Age de l'enfant : 7 ans et 10 mois

Pendant le petit déjeuner, Solène explique comment se passe la correction d'une dictée\* avec l'instituteur dans sa classe. Sa mère lui demande si l'instituteur corrige les dictées pendant que les élèves sont en récréation. Solène répond :

<... pose sa tartine sur la table...>  
bè des f - bè non parce que tu vois, heu ÷ ÷ ÷ il nous - avait - mis - papa -

<... avance tête et main...> <... geste du doigt dessinant un trait horizontal...>  
demande ÷ vous êtes prêts ? ÷ on met - un trait ÷ ÷ ÷ ÷ demande aussi un trait -

<... le doigt trace points et guillemets + voix plus basse et plus rapide...> <.....débit plus lent.....>  
après deux points ouvrez les guillemets on met — vous: - ê:tes - prêts: prêts il

<...regard appuyé sur l'interlocuteur...>  
l'écrit parce qu'on: sait pas l'écrire — et après: heu: cék - cé - ek - cé — tera

<... à partir de là, regard sur les côtés, évite celui de l'interlocuteur >  
mais pour - corriger la prépa dictée ÷ il faut: qu'on soit là nous aussi ÷ ÷ parce

<... pointé du doigt devant pour chaque lettre...>  
que - après - on — i - i nous dit Papa — nous on dit - p majuscule - a - p mi — a

- et si ya une erreur: hé bé ça - on se - le maître saura qu'y - qu'on se - ra trompé

<.....voix de plus en plus basse et rapide.....>  
qu'on se sera trompé mais: de toute façon il aura corrigé dans les cahiers

\*texte de la dictée qu'elle prend pour exemple : *Papa demande : « Vous êtes prêts ? »*

## *Partie Pratique*

---

### *Travail effectué dans le sous-groupe « Transcription »*

---

J'ai choisi de travailler dans le groupe « Transcription » puisqu'il m'a semblé que ce travail fastidieux était un moyen pertinent d'être au plus près de la recherche et d'avoir un regard plus fin sur les phénomènes réels.

Dans notre sous-groupe composé de trois étudiants, nous nous sommes partagés le travail. Ainsi, j'ai réalisé la transcription des vingt premières minutes de séance.

Ces vingt minutes de transcription ont fait l'objet d'un travail de plusieurs heures. Les difficultés rencontrées ont été les mêmes que celles décrites précédemment (*confer : Partie théorique, La transcription, Première expérience de transcription : ressentis et difficultés éprouvées*) ; ces dernières étant amplifiées sachant que l'extrait à transcrire était plus long.

Par ailleurs, alors que ma première expérience de la transcription avait pour support un enregistrement audio, cette transcription a été effectuée à partir d'une vidéo. Des différences notoires sont à signaler : la vidéo permet d'observer le para-verbal (les gestes, les déplacements, les expressions faciales...). Elle permet également de repérer les visages des enfants et de les associer à un prénom. Ce paramètre facilite donc l'association des paroles à un prénom d'enfant.

En outre, ce travail fut complexe mais j'en ai tiré plusieurs bénéfices. Au fil de la transcription, je me suis vraiment intéressée à l'étayage de l'enseignante. Dans un premier temps, le nombre de reformulations m'a réellement frappé. De ce fait, le fait de transcrire m'a permis de centrer ma question d'étude. De plus, ce choix de travailler sur l'étayage était réellement en phase avec mon souhait de choisir un axe de recherche qui pourrait éclaircir ma propre pratique enseignante (réflexion et analyse à partir de mes expériences en stage), ayant en objectif sous-jacent l'amélioration de ce geste professionnel.

Ainsi, ma question d'étude se dessinant, j'ai décidé de réaliser une transcription orthographique.

### *Travail autour de la définition de ma question d'étude*

---

Ayant choisi de travailler sur l'étayage, il nous fallait maintenant définir une question d'étude. Cette recherche fut faite de tâtonnements et de réajustements.

En effet, dans un premier temps, nous étions parties sur la problématique suivante : Quels sont les gestes professionnels de l'enseignant, relevant de l'étayage, qui favorisent le débat en classe ? Toutefois, cette question ne nous permettait pas de nous appuyer sur des données précises. C'est pourquoi, nous avons modifié notre question d'étude. Voici son intitulé : **L'étayage de l'enseignant est-il dépendant du niveau scolaire des élèves ?**

## *Précisions à propos de la question d'étude*

---

Notre question d'étude s'intitule : « L'étayage de l'enseignant est-il dépendant du niveau scolaire des élèves ? ».

Nous avons choisi de nous axer sur l'étayage en tant qu'appui de la prise de parole des élèves ; autrement dit, nous nous intéresserons à l'impact de l'étayage sur les élèves en fonction de leur statut scolaire.

En catégorisant les formes d'étayage, nous essayerons de déterminer si le choix d'une modalité d'étayage par l'enseignant est dépendant du statut scolaire : quel type d'étayage pour quel « type » d'élèves ?

Par ailleurs, nous essayerons de déterminer l'efficacité de chaque type d'étayage en fonction des statuts scolaires.

## *Hypothèses de départ*

---

**Hypothèse 1 :** L'étayage de l'enseignant est plus important – en termes de fréquence d'interventions et de taux d'étayage moyen par interventions – pour les élèves faibles.

**Hypothèse 2 :** La catégorie d'étayage utilisée par l'enseignante est fonction du statut scolaire des élèves.

## *Le choix des corpus*

---

La question d'étude étant définie, nous avons choisi de travailler sur les corpus *Foulquier* 2011 et 2012. Il s'agit de corpus transcrivant des séances de débat interprétatif autour de l'album *C'est pas moi*, écrit par Emmanuelle Robert et illustré par Ronan Badel.

Ainsi, nous avons surligné toutes les paroles relevant de l'étayage. Un problème s'est posé à nous : sur les corpus de 2011 (CP et CE1), il y a très peu de prénoms d'enfants associés aux paroles, s'agissant de transcriptions faites à partir d'enregistrements audio. De ce fait, ces données ne sont pas pertinentes pour notre question d'étude. Ce long travail de surlignage ne fut tout de même pas vain dans le sens où la lecture de ces corpus fut enrichissante. Effectivement, en ce qui concerne la séance des CP de 2011, il s'agissait d'une séance sur la description des images de l'histoire *C'est pas moi* qui m'a permis de mieux voir comment l'enseignante abordait cet album. Par ailleurs, le corpus de la séance des CE1 est très



intéressant puisqu'il nous permet de voir quel regard les enfants ont sur l'album *C'est pas moi* un an après.

Présentation de l'école et de la classe correspondantes au corpus choisi :

Présentation de l'album sur lequel porte les corpus :

- **Synopsis :** C'est l'histoire d'un petit garçon qui se fait gronder par ses parents parce qu'il met le désordre dans la maison. Cependant, ce dernier affirme que c'est le sale type qui est l'auteur de ce remue-ménage. Est-ce que le petit garçon ment ? Qui est l'auteur des bêtises ?
- **Exploitation pédagogique :** Cet album permet un débat interprétatif. L'objectif spécifique est que les élèves soient capables de faire des hypothèses.  
L'enseignante donne des lignes directrices (faire repérer ceci ou cela, regarder les détails ; pistes à creuser) afin que la discussion s'enrichisse et ne s'enlise pas. L'enseignante guide et oriente le débat pour que la discussion ne tourne pas en rond.  
Au final, il existe deux interprétations. Cette double interprétation est très difficile à admettre pour les enfants.

### *Définition de l'étayage*

---

Afin d'extraire les paroles de l'enseignant correspondant à de l'étayage, nous avons dû définir ce concept.

D'après Dominique Bucheton dans son article « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », l'étayage est l'organisateur central de l'agir enseignant. Il peut être pensé comme l'organisateur principal de la co-activité maître-élève.

Ce concept d'étayage, emprunté à Bruner, désigne toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et se développer sur tous les plans.

## Catégorisation de l'étayage

---

Nous avons ensuite décidé de catégoriser l'étayage afin d'analyser précisément ce geste professionnel.

Dans un premier temps, nous avons défini trois niveaux d'étayage :

- **étayage enseignant – classe** : c'est lorsque l'enseignant étaye en s'adressant au groupe classe ;
- **étayage enseignant – élève** : c'est lorsque l'enseignant étaye en s'adressant à un élève en particulier ;
- **étayage élève – élève** : c'est lorsqu'un élève étaye les propos et les pensées d'un autre élève.

S'intéressant uniquement à l'étayage de l'enseignant, nous n'étudierons pas l'étayage élève-élève dans notre recherche.

Dans un second temps, nous avons recherché les catégorisations d'étayage déjà établies. Nous en avons sélectionné deux :

Les modalités d'étayage définies dans l'ouvrage *Enseigner l'oral à l'école primaire*, coordonné par Catherine Le Cunff et Patrick Jourdain :

- **Le questionnement** : il permet à l'enfant de se construire une représentation des attentes de son interlocuteur ;
- **La citation** : l'enseignant cite les paroles que l'enfant devrait prononcer ; il s'agit presque d'un modèle sur lequel l'enfant peut prendre appui ;
- **La reformulation** : l'enseignant reprend les énoncés des élèves pour permettre la compréhension et rendre publique, statuer les propos des élèves ;
- **L'incitation à dire, à reformuler, à réfléchir** ;
- **La confrontation entre plusieurs énoncés** ;
- **Dire à la place de l'élève (contre-étayage)** ;
- **Montrer le chemin en disant et dire ce que l'on fait.**

Les six fonctions de l'étayage définies par Bruner dans son ouvrage *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire* :

- **Enrôlement** : susciter l'intérêt et l'adhésion envers les exigences de la tâche.
- **Réduction du degré de liberté** : simplifier la tâche en sous-tâches.
- **Maintien de l'orientation et la motivation** : faire que l'élève ne s'arrête pas à une réussite partielle mais reste dans la tâche globale.
- **Signalisation des caractéristiques dominantes** : faire comprendre les écarts
- **Contrôle de la frustration face aux erreurs** : encourager, féliciter, même pour une réussite partielle aucune situation, il faut trouver un moment de situation-problème.
- **Démonstration** : présentation de modèle de solution ou stylisation de la tâche à exécuter lorsque des aides indirectes ne suffisent pas.

Puis, à partir de ces typologies déjà réalisées, nous avons voulu définir notre propre catégorisation :

- **Questionnement**
- **Citation**
- **Reformulation**
- **Inciter à dire, à reformuler**
- **Confrontation entre plusieurs énoncés**
- **Dire à la place de l'élève (contre-étayage)**
- **Réduction des degrés de liberté**
- **Enrôlement, maintien de l'orientation**

A partir de cette catégorisation, nous avons essayé de classer les paroles de l'enseignante relevant de l'étayage. Suite à cette première tentative, nous nous sommes rendu compte que l'étayage était plurifonctionnel. En effet, une intervention peut contenir plusieurs fonctions de l'étayage. Nous en avons donc conclu qu'un tableau à double entrée serait plus judicieux pour rendre compte de cette plurifonctionnalité. Il nous a également paru judicieux de symboliser les fonctions principales et les fonctions secondaires. Cela relevant bien évidemment de la subjectivité.

En outre, cette première classification nous a posé problème dans le sens où ces catégories étaient trop nombreuses et pas assez distincts les unes des autres (confusion, double classification...).

C'est pourquoi, nous avons choisi une autre catégorisation avec 4 items, certains étant déclinés en sous-items. Pour chaque item, nous avons déterminé un exemple caractéristique issu du *Corpus Foulquier 2012*.

Par ailleurs, certaines interventions recourent différents items. La parole est plurifonctionnelle. Nous avons donc fait le choix que lorsque ce cas se présentait, une croix en gras désignerait dans le tableau l'item le plus prégnant, celui qui domine.



EXTRAITS Ne pas DIFFUSER

### *Les statuts scolaires*

---

Les élèves de la classe correspondant au corpus *Foulquier 2012* ont passé des tests ; les différents domaines étant : identification du mot à l'oral (/50), jugement grammatical (/20), compréhension (/12), résolution de problèmes (/24) et identification du mot à l'écrit (/50). Le tout étant sur 156. A partir des résultats, nous avons subdivisé les élèves en trois « groupes de niveaux » : les élèves faibles, les élèves moyens et les bons élèves. Chaque groupe de niveau comporte le même nombre d'élèves. Voici cette catégorisation :

<b>Les élèves faibles</b>	<b>Les élèves moyens</b>	<b>Les bons élèves</b>
---------------------------	--------------------------	------------------------

Charly	Vincent	Marion
Antoine	Loïc	Marie
Lucie	Léa	Charlotte
Mathieu	Camille	Zoé
Emilie	Justine	Enzo
Célia	Emma	Lisa
Sarah	Louis	Pierre

### Mise en relation Etayage / Statuts scolaires

Pour mettre en relation les catégories d'étayage et les statuts scolaires, nous avons ajouté à notre tableau précédent, une colonne faisant correspondre les paroles d'étayage de l'enseignant au prénom de l'élève qui intervient après l'étayage. Nous avons ensuite associé le prénom de l'enfant à son statut scolaire.

Voici un extrait du tableau permettant de mettre en relation l'étayage et les statuts scolaires :

DONNEES		CATEGORIES D'ETAYAGE							INTERLOCUTEUR	
		Questionnement		Reformulation		Maintien de l'orientation			Focalisation	Nom de l'élève
I	Paroles enseignant	Ouvert	Fermé	Avec ajout	A l'identique	Validation	Invalidation	Enrôlement		
1	Ça ne veut pas dire pour autant qu'on a terminé ou qu'a fini d'en parler parce qu'il y a encore quelques petites choses à éclaircir. Mais on a terminé et vous voyez que j'ai reposé, replacer au tableau							x		
1	Qu'est-ce que vous en pensez de cette histoire ... ? Est-ce qu'elle vous a PLU ? Est-ce qu'elle vous semble toujours ETRANGE ? Est-ce... Qu'est-ce que vous avez à en dire ?	x	x							Justine Moyen
3	Alors... Elle est toujours très mystérieuse...				x	x				Emma Moyen
5	Bizarre .... Bizarre, mystérieuse, c'est un petit peu pareil... Alors, d'accord... Pourquoi ?	x			x	x				
9	Voilà, on sait pas encore... Il a raison Pierre, même arrivé à la toute fin de l'histoire, on a raconté plusieurs fois mais là en en faisant la lecture on a bien regardé tous les détails, on ne sait TOUJOURS PAS si c'est l'enfant qui a raison ou si ce sont les parents... Ils ne disent pas la même chose donc les parents et l'enfant... Tu peux expliquer ?	x		x		x				Pierre Bon
11	Voilà... L'enfant dit que c'est le sale type, les parents disent que ce sont des bêtises...				x	x				Léa Moyen

### Mise en forme explicite des résultats : les faits

Tableau 1 :

Interventions élèves / statuts		
	Nombre d'interventions	Taux d'interventions
Faibles	40	28,17%
Moyens	57	40,14%

Bons	45	<b>31,69%</b>
Total	142	100,00%

*Le nombre et le taux d'interventions des élèves suite à l'étayage de l'enseignant selon les statuts scolaires.*

Au vu de ce tableau de résultats, ce sont les élèves moyens qui interviennent le plus suite aux paroles d'étayage de l'enseignant (40,14 %). Viennent ensuite les bons élèves (31,69 %). Les élèves faibles sont donc les élèves qui interviennent le moins suite aux paroles d'étayage de l'enseignant (28,17%).

**Tableau 2 :**

		Questionnement		Reformulation		Maintien de l'orientation			Focalisation	TOTAL
		Ouvert	Fermé	Avec ajout	A l'identique	Validation	Invalidation	Enrôlement		
Faibles	Nombre	13	6	4	2	5	2	2	6	40
	Taux	32,5	15,0	10,0	5,0	12,5	5,0	5,0	15,0	100%
Moyens	Nombre	21	4	7	3	8	4	2	8	57
	Taux	36,8	7,0	12,3	5,3	14,0	7,0	3,5	14,0	100%
Bons	Nombre	18	1	7	1	5	0	3	10	45
	Taux	40,0	2,2	15,6	2,2	11,1	0,0	6,7	22,2	100%
										142

*Le taux d'étayage selon les catégorisations préétablies et en fonction des statuts scolaires.*

A la lecture de ce tableau, nous avons décidé de faire émerger les trois catégories d'étayage majoritaires pour chaque statut scolaire.

Concernant les élèves faibles, les trois principales catégories d'étayage en termes de fréquence sont le questionnement ouvert (32,5 %), le questionnement fermé (15 %) et la focalisation (15 %).

En ce qui concerne les élèves moyens, les trois catégories prédominantes sont le questionnement ouvert (38,8 %), la validation (14 %) et la focalisation (14 %).

Pour les bons élèves, les trois catégories d'étayage qui sont majoritaires sont le questionnement ouvert (40 %), la focalisation (22,2 %) et la reformulation avec ajout (15,6 %).

Ainsi, les catégories d'étayage « questionnement ouvert » et « focalisation » sont les plus présentes quel que soit le statut scolaire (dans la globalité de l'étayage, à l'échelle de la classe).

A noter qu'en ce qu'au regard de ces résultats, si on compte les taux inférieurs à 5%, il n'y a pas concernant les élèves faibles. Pour les élèves moyens, un seul taux est inférieur à 5 %. Concernant les bons élèves, trois taux sont inférieurs à 5%.

Tableau 3 :

taux étayage moyen/intervention selon statut			
	Nb interventions	Nb d'étayage	Taux d'étayage/intervention
Statut faible	40	65	1,63
Statut moyen	57	97	1,70
Statut bon	45	95	2,11

*Le taux d'étayage moyen par intervention selon les statuts scolaires.*

Ce tableau permet de voir combien il y a en moyenne d'étayage par intervention de l'enseignant en fonction du statut scolaire de l'élève (intervention de l'élève qui suit le moment d'étayage). Pour réaliser ce tableau, nous avons comptabilisé toutes les catégorisations de l'étayage sans distinction d'étayage dominante et d'étayage secondaire (non prise en compte de la croix en gras).

Ici, c'est la quantité d'étayage qui est analysée.

Au regard de ce tableau, nous pouvons dire que le taux d'étayage par intervention est plus important (en termes de quantité) pour les bons élèves (2,11). Parallèlement, ce taux est le plus faible pour les élèves faibles (1.63). Ce taux est de 1.70 pour les élèves moyens.

### *Discussion dans la communauté*

---

Après avoir exposé les résultats de notre recherche, nous allons les analyser en nous appuyant sur nos hypothèses de départ et en les mettant en parallèle avec la revue de littérature établie comme appui de départ, à savoir les articles de Solé et Soler, de Clanet et de Grandaty.

#### Rappels hypothèses de départ :

**Hypothèse 1 :** L'étayage de l'enseignant est plus important – en termes de fréquence d'étayage de taux d'étayage moyen par interventions – pour les élèves faibles.

**Hypothèse 2 :** La catégorie d'étayage utilisée par l'enseignante est fonction du statut scolaire des élèves.



**Hypothèse 1 :** L'étayage de l'enseignant est plus important – en termes de fréquence d'étayage de taux d'étayage moyen par interventions – pour les élèves faibles.

#### Tableau 1

En partant de cette hypothèse, nous nous attendions à ce que le nombre et le taux d'interventions des élèves suite à l'étayage de l'enseignant soient plus élevés pour les élèves faibles. Au regard des résultats, nous constatons que cette hypothèse est réfutée puisque ce sont les élèves moyens qui interviennent le plus suite aux paroles d'étayage de l'enseignant (40,14 %). Viennent ensuite les bons élèves (31,69 %). Les élèves faibles sont donc les élèves qui interviennent le moins suite aux paroles d'étayage de l'enseignant (28,17%).

Par ailleurs, nous nous sommes interrogés grandement sur ces résultats dans le sens où le plus fort taux d'interventions correspond aux élèves moyens, élèves que Clanet caractérisait comme étant les « grands oubliés ». Ces résultats sont par conséquent, différents de ce qu'attester Clanet. Cependant, il est à préciser que Clanet s'intéressait à l'ensemble des interventions des élèves alors que nous, nous avons uniquement comptabilisé les interventions qui suivaient les paroles d'étayage de l'enseignant.

En outre, ces résultats peuvent être contestés. En effet, pour établir ce taux, nous nous sommes uniquement intéressés aux paroles des élèves qui suivaient l'étayage de l'enseignant alors que l'étayage peut avoir un impact sur l'ensemble des élèves et sur les interventions futures qui pour certaines n'ont donc pas été comptabilisées.

Ainsi, pour que cette recherche soit réellement exploitable, il faudrait analyser toutes les paroles des élèves en fonction de l'étayage de l'enseignant à l'échelle de la séance.

#### Tableau 3

En observant les données de ce tableau, nous constatons que le taux d'étayage de l'enseignante par intervention est plus élevé pour les bons élèves. Le taux est de 2,1. Par conséquent, cela signifie que l'enseignante génère plus de deux formes d'étayage au cours d'une seule intervention avec un élève de statut type « bon ».

Au contraire, le taux d'étayage de l'enseignante est le plus bas pour les élèves de statut « faible ». Le taux est de 1,6.

Pour les élèves de statut dit « moyen », le taux est de 1,7 soit très proche du taux calculé pour les élèves faibles.

#### **Synthèse :**

- Le taux d'étayage moyen de l'enseignante est plus élevé pour les élèves de statut type « bon » durant la séance.

#### **Interprétation :**

Ces résultats nous permettent d'invalider notre première hypothèse puisqu'ils attestent que le taux d'étayage moyen de l'enseignante par intervention, pour la séance, est plus important pour les bons élèves.

Suite à cette invalidation, nous pouvons faire une autre hypothèse : l'étayage de l'enseignante est plus important pour les bons élèves afin de faire avancer la pensée des élèves faibles. En ce sens, l'enseignante s'appuie sur les propos des bons élèves pour faire progresser les élèves faibles. L'étayage qu'elle conduit avec les bons élèves a pour but d'avoir un effet direct sur les élèves de statut dit faible (passage par un intermédiaire).

## Conclusion :

Suite à ces résultats et à leur analyse, nous pouvons conclure, en adéquation avec les recherches de Clanet, que l'enseignante étaye en fonction du statut scolaire des élèves : l'étayage de l'enseignante s'ajuste aux statuts des élèves. Sa préoccupation sous-jacente est de faire progresser tous les élèves en maniant l'étayage : étayage *a priori* à l'intention des bons élèves pour faire progresser la pensée des élèves faibles.

---

**Hypothèse 2 :** La catégorie d'étayage utilisée par l'enseignante est fonction du statut scolaire des élèves.

Afin de valider ou d'invalider cette hypothèse, rappelons les résultats du tableau 2 :

### Tableau 2

A la lecture de ce tableau, nous observons qu'en ce qui concerne les élèves faibles, les trois principales catégories d'étayage en termes de fréquence sont le questionnement ouvert (32,5 %), le questionnement fermé (15 %) et la focalisation (15 %). Concernant les élèves moyens, les trois catégories prédominantes sont le questionnement ouvert (38,8 %), la validation (14 %) et la focalisation (14 %). Enfin, pour les bons élèves, les trois catégories d'étayage qui sont majoritaires sont le questionnement ouvert (40 %), la focalisation (22,2 %) et la reformulation avec ajout (15,6 %).

Par ailleurs, si on compte les taux inférieurs à 5%, il n'y en a pas concernant les élèves faibles. Toutes les catégories d'étayage sont nettement présentes pour les élèves faibles. Pour les élèves moyens, un seul taux est inférieur à 5 %. Toutes les catégories d'étayage, sauf une, sont nettement présentes pour les élèves moyens. Concernant les bons élèves, trois taux sont inférieurs à 5%. Ainsi, seules 5 catégories d'étayage sur 8 sont nettement présentes pour les bons élèves. Les 3 catégories d'étayage auxquelles l'enseignant n'a quasiment pas recours pour les bons élèves sont le questionnement fermé, l'invalidation et la reformulation à l'identique.

### Synthèse :

- Pour les élèves de statut dit « faible » : les trois catégories d'étayage dominantes sont le questionnement ouvert (32,5 %), le questionnement fermé (15 %) et la focalisation (15 %).
- Pour les élèves de statut dit « moyen » : les trois catégories d'étayage dominantes sont le questionnement ouvert (38,8 %), la validation (14 %) et la focalisation (14 %).

- Pour les élèves de statut dit « bon » : les trois catégories d'étayage dominantes sont le questionnement ouvert (40 %), la focalisation (22,2 %) et la reformulation avec ajout (15,6 %).
- Pour les élèves de statut dit « faible » : Toutes les catégories d'étayage sont nettement présentes.
- Pour les élèves de statut dit « moyen » : Toutes les catégories d'étayage, sauf une, sont nettement présentes.
- Pour les élèves de statut dit « bon » : seules 5 catégories d'étayage sur 8 sont nettement présentes.
- Les catégories d'étayage que l'enseignant n'utilise quasiment pas avec les bons élèves : le questionnement fermé, l'invalidation et la reformulation à l'identique.

### Interprétation :

Les catégories d'étayage « questionnement ouvert » et « focalisation » sont les plus présentes quel que soit le statut scolaire (dans la globalité de l'étayage, à l'échelle de la classe).

En outre, nous observons des résultats très intéressants en ce qui concerne la présence ou non de toutes les catégories d'étayage en fonction des statuts scolaires. En effet, les résultats que nous avons récoltés montrent que pour les élèves de statut dit « faible », toutes les catégories d'étayage sont nettement présentes. *A contrario*, pour les élèves de statut dit « bon », seules 5 catégories d'étayage sur 8 sont nettement présentes. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que l'enseignant essaie toutes les formes d'étayage pour les élèves faibles afin de faire progresser leur pensée (exhaustivité visant la réussite).

Nous allons maintenant interpréter le fait que l'enseignant n'utilise quasiment pas certaines catégories d'étayage avec les bons élèves. En ce qui concerne la quasi-absence de la catégorie « questionnement fermé », nous pouvons faire l'hypothèse que l'enseignante pousse davantage les élèves bons dans une sphère de risque (questionnement ouvert) et qu'elle réserve le questionnement fermé aux élèves faibles (question délimité, banalisée) afin de les enrôler, de les sécuriser.

Par ailleurs, concernant la quasi-absence de la reformulation à l'identique, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'enseignant a peu recours à ce type d'étayage avec les bons élèves et préfère à cette dernière, les reformulations avec ajout qui permettent de faire des liens avec les idées précédentes, d'établir des relations causales, etc. Ce processus d'ajout établissant des liens est davantage adressé aux bons élèves car il s'agit d'une opération mentale complexe. L'enseignante préférera utiliser des reformulations à l'identique pour les élèves moyens et faibles.

## Glossaire

---

**Statut scolaire** : niveau de l'élève établi à partir de tests spécifiques.

3 statuts scolaires définis :

- bons élèves
- élèves moyens
- élèves faibles

**Étayage** : toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et se développer sur tous les plans.

**Intervention** : prise de parole de l'enseignant ou d'un élève.

**Questionnement** : étayage composé d'un ou plusieurs questions formulées par l'enseignant à destination d'un ou plusieurs élèves.

**Questionnement fermé** : question de l'enseignant qui engendre une réponse par oui ou par non, ou une réponse très précise, très délimitée par la formulation de la question.

**Questionnement ouvert** : question de l'enseignant plutôt large laissant un choix des possibles concernant la réponse.

**Reformulation** : action langagière de l'enseignant consistant à redire les paroles de l'élève ou des élèves (confrontation de diverses idées).

**Reformulation à l'identique** : action langagière de l'enseignant consistant à redire à l'identique les paroles de l'élèves.

**Reformulation avec ajout** : action langagière de l'enseignante qui consiste à redire les paroles de l'élève ou des élèves tout en ajoutant des éléments pour tisser des liens, pour construire une cohérence, une continuité entre les différentes idées évoquées antérieurement.

**Maintien de l'orientation** : geste professionnel de l'enseignant consistant à réduire les degrés de liberté des élèves en instituant des éléments comme étant vrais et d'autres comme étant faux ou en rappelant aux élèves la tâche en jeu en cours.

**Validation** : l'enseignant valide une réponse.

**Invalidation** : l'enseignant invalide une réponse.

**Enrôlement** : l'enseignant rappelle à ses élèves la tâche demandée en cours.

**Focalisation** : geste professionnel de l'enseignant visant à centrer ou recentrer les élèves sur tel élément à tel moment.