



HAL
open science

Les pratiques de régulations orales des enseignants débutants amenant l'élève à un apprentissage lors d'un travail autonome

Marion Gaborit, Alexia Goudy

► To cite this version:

Marion Gaborit, Alexia Goudy. Les pratiques de régulations orales des enseignants débutants amenant l'élève à un apprentissage lors d'un travail autonome. Education. 2019. dumas-02417617

HAL Id: dumas-02417617

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02417617v1>

Submitted on 18 Dec 2019

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

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

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Histoire – Géographie

**Sujet : Les pratiques de régulations orales des
enseignants débutants amenant l'élève à un
apprentissage lors d'un travail autonome**

Gaborit Marion et Goudy Alexia

Remerciements

Nous souhaitons adresser nos remerciements à ceux qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire :

En premier lieu, nous remercions Mr Jérôme Béliard, notre directeur de mémoire, enseignant à l'ESPE de Nantes, qui nous a guidé dans la construction de notre mémoire. Il nous a aussi permis d'avoir le matériel nécessaire pour récolter nos données, notamment un micro afin de percevoir au mieux nos échanges avec les élèves.

Nous remercions également nos tuteurs de stage :

- Mr Sylvain Marange, enseignant au collège La Durantière à Nantes et à l'ESPE de Nantes qui, de par nos discussions, a suscité notre intérêt pour ce sujet de recherche. Il nous a aussi permis de récolter des données grâce à un matériel performant présent au collège (caméra et micro-cravate relié à la caméra).
- Mme Emilie Arbey, enseignante au collège Gutenberg à Saint-Herblain, qui nous a accueilli dans ses classes et nous a permis de recueillir nos données dans un contexte favorable.

Enfin, nous remercions les classes dans lesquelles nous avons récolté nos données, qui ont accepté d'être filmées et enregistrées :

- La 3^{ème} 3 (2017-2018) au collège la Durantière
- La 601 (2018-2019) au collège Gutenberg
- La 401 (2018-2019) au collège Gutenberg

Sommaire du mémoire

Sommaire	4
Introduction	6
I. Une interaction orale en plusieurs actes pour entraîner un apprentissage	8
A. S'interroger sur le déclenchement de l'interaction orale	8
B. Quels sont les apprentissages qui peuvent être entraînés lors d'une interaction orale ?	10
C. Les procédés d'aide mis en place au cours de l'interaction orale	12
D. Développement de nos hypothèses de travail	15
II. Quelle méthodologie mettre en place pour mener nos observations ?	18
A. Une étude dans quel contexte ?	18
B. Avec quelles données ?	19
C. Comment analyser les données ?	20
III. Quels déclenchements de l'interaction orale chez un enseignant débutant ?	24
A. Une posture de tutelle pour l'enseignante débutante	25
B. Quand l'élève est demandeur d'aide	26
C. Quand l'enseignant est l'élément déclencheur de la régulation orale	27
D. Les limites de notre cadre théorique	29
IV. Les apprentissages recherchés par les enseignants débutants lors d'une interaction avec un élève	31
A. Une volonté première de faire acquérir des apprentissages amenant à des savoirs	32
B. Une volonté de faire acquérir des savoir-être mais qui reste fragile	34
C. Une volonté encore peu présente de faire acquérir des savoir-faire	35

V. Quels procédés permettent d'amener un apprentissages ?	37
A. Les procédés d'aide utilisés par l'enseignante débutante pour amener l'élève à un apprentissage	37
B. La vérification de l'efficacité de ces procédés d'aide pour l'apprentissage des élèves	45
VI. Conclusion	50
Bibliographie	52
Annexes	53
A. Verbatims	53
B. Données d'élèves	60
C. Tableaux utilisés pour l'analyse des données	61
D. Activité faite par les élèves de 3 ^{ème}	63
E. Activité faite par les élèves de 4 ^{ème}	64
F. Activité faire par les élèves de 6 ^{ème}	67

Introduction

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous sommes tout d'abord intéressées à la construction d'une activité individuelle pour les élèves. A la suite de la préparation de cours pour nos stages, on s'est rendu compte qu'il était difficile de formuler clairement des consignes, pouvant être facilement comprises par les élèves. Nos interrogations de départ étaient donc de se questionner sur les différences entre les attentes du professeur à la suite d'une consigne donnée et ce qui est proposé par les élèves.

Toutefois lors de notre stage de Master 1 qui était notre première intervention en tant qu'enseignantes, notre tuteur nous a encouragé à nous filmer. Après avoir eu une discussion avec notre tuteur sur l'aide de l'enseignant à l'élève pendant une activité individuelle, nous avons réorienté notre sujet de recherche vers cette question, qui nous intéressait plus. Nous avons remarqué que ce qui posait problème dans la réalisation d'une activité était également l'aide qui était faite aux élèves par l'enseignante. Cette problématique nous a plus interrogé car c'est une question que nous ne nous étions jamais posés. En effet, pour nous, aider les élèves pendant une activité était le rôle du professeur. C'est pourquoi, nous allions aider les élèves sans qu'ils lèvent la main et le demandent. C'était un moyen de faciliter l'accès à la connaissance pour un élève, un moyen de faire avancer la séance et de voir où ils en sont dans l'activité, et un moyen de nous rassurer sur la bonne compréhension et le bon déroulement de l'activité. Nous avons la crainte que lors de la reprise, seulement quelques élèves aient fini l'activité, et donc que les autres soient à l'écart et n'intègrent pas les connaissances en jeu. C'est en cela que, pour nous, aider un élève pendant une activité était le rôle de l'enseignante.

Cependant, nos hypothèses ont évolué à la suite du visionnage des vidéos. Nous nous sommes ainsi rendues compte que l'aide aux élèves n'était pas forcément bénéfique à tous. Tout d'abord, nous avons fait l'hypothèse qu'il fallait aider les élèves que quand ils le demandaient ou quand ils avaient des difficultés sur la compréhension de l'activité, et non pas sur la construction du savoir au risque de leur apporter involontairement la réponse. Ainsi, il a fallu revoir notre posture d'enseignantes pour

aider les élèves de manière plus efficace. Ensuite, nous avons pris conscience lors de la consultation de la vidéo qu'il y avait différents cas et que pour certains, l'aide était bénéfique. En effet, certains élèves en difficulté ne demanderont jamais d'aide si nous n'allons pas les voir. Pour d'autres, l'intervention du professeur est nécessaire pour qu'ils se reconcentrent sur l'activité. Toutefois, l'aide peut ne pas être bénéfique car elle peut perturber leur construction du savoir : l'enseignante aide l'élève alors que ce dernier aurait peut-être pu y arriver tout seul. La mise en avant de ces différentes situations nous a interrogé parce ce n'était pas nos hypothèses premières. Le sujet nous a donc intéressé car il nous questionne sur notre façon d'enseigner et il peut nous faire évoluer. Ainsi, nous nous sommes demandés si l'aide d'un enseignant à l'élève dans une activité individuelle était toujours bénéfique.

A la suite de nos recherches en M1, il nous semble que c'est plutôt la façon dont l'enseignante aide l'élève qui est importante. Contrairement à nos premières hypothèses, nous pensons à présent que toute aide est bénéfique, mais pas à un même degré. Certains outils peuvent être utilisés par le professeur pour améliorer son aide et la rendre la plus bénéfique possible pour l'élève. Notre questionnement a donc évolué : il nous semble plus intéressant de se demander par quels moyens l'aide d'un professeur à un élève en activité peut-elle devenir le plus bénéfique possible.

A la suite de cette réflexion, nous nous sommes interrogées sur ce que nous entendions par le mot « aide ». Pour nous, il s'agissait uniquement de l'interaction orale d'une enseignante avec un élève, mais cela comprend également les déplacements de l'enseignante dans la classe. Nous avons donc fait le choix de particulièrement nous intéresser à l'interaction orale. Ensuite, nous nous sommes questionnées sur ce qu'on attendait d'un échange avec un élève : pour nous, l'objectif est d'aider l'élève à arriver à un apprentissage. Ainsi, ce que nous entendions par « le plus bénéfique » est ce qui entraîne un apprentissage.

I. Une interaction orale en plusieurs actes pour entraîner un apprentissage

Afin de structurer notre pensée, nous avons lu un article de Nathalie Francols¹ qui nous a permis de distinguer plusieurs phases dans une interaction orale. En effet, selon elle, l'analyse conversationnelle comprend trois moments : le déclencheur de l'aide, l'aide et la clôture de l'échange. Or, au départ, pour nous, l'interaction orale ne concernait que le deuxième moment. Cette lecture nous a donc permis d'élargir notre conception de ce qu'est l'interaction orale. Ainsi, nous avons intégré ces trois moments à notre réflexion, ce qui nous a permis de structurer en trois parties notre cadre théorique. Dans un premier temps, nous nous sommes interrogées sur le déclenchement de l'interaction orale. Puis, plusieurs lectures nous ont permis de nous questionner sur les différents procédés utilisés par l'enseignante afin d'aider l'élève lors de l'interaction orale. Enfin, pour la phase de clôture d'échange, Nathalie Francols la définit comme étant le moment où « *aidé et aidant se séparent. Cette séparation est liée à l'aboutissement de la tâche, l'accomplissement de l'apprentissage. Elle est parfois un abandon de l'un ou l'autre des acteurs, déclenché par des événements extérieurs à l'interaction entre l'aidé et l'aidant, par exemple des sollicitations d'autres élèves ou simplement la fin du cours.* »².

Nathalie Francols nous a permis de voir que l'interaction orale se déroulait en plusieurs actes, mais, dans le cadre de nos recherches, nous allons nous intéresser plus précisément aux deux premiers. Ainsi, nous nous sommes interrogées sur le déclenchement de l'interaction orale, puis sur les apprentissages recherchés par l'enseignant débutant au cours des interactions orales et enfin sur les différents procédés utilisés par un professeur pour aboutir à un apprentissage.

A. S'interroger sur le déclenchement de l'interaction orale

Tout d'abord, Nathalie Francols³ définit le déclencheur de l'aide comme étant une action de l'élève, verbale ou non verbale : il peut s'agir d'une demande d'aide, une validation ou un comportement de l'élève que l'enseignant interprète comme étant un besoin d'aide (inactivité ou découragement). Ainsi, l'initiative de l'ouverture de

¹ FRANCOLS, N (2008), « Aider les élèves dans l'interaction de classe », Diversité, n°152, page 159

² *Ibid*

³ *Ibid*

l'échange peut venir de l'élève ou de l'enseignant, bien que l'élève formule rarement une demande d'aide directe : son besoin d'aide est généralement exprimé par une question en lien avec le travail qu'il est en train d'effectuer, mais très peu sous la forme "pouvez-vous m'aidez ?". Nathalie Francols distingue deux types d'initiatives de l'échange, première étape de la demande d'aide : les « *interventions dans lesquelles les élèves produisent d'abord un signal pour solliciter l'enseignant (lever le doigt, se déplacer, appeler, attendre son tour dans une file)* » et les « *interventions dans lesquelles les élèves produisent en même temps le signal et l'objet de leur demande ("maître, vous pouvez répéter ?")* ». ⁴. Finalement, pour Nathalie Francols, l'initiative de l'échange s'effectue parce que l'élève a demandé de l'aide, mais le déclenchement de l'interaction orale peut venir de l'enseignant ou de l'élève : en effet, si l'élève produit un signal pour solliciter l'enseignant, c'est ce dernier qui démarre l'interaction orale ; dans le deuxième cas, l'échange est déclenché par l'élève.

Ensuite, Nathalie Francols s'intéresse aux procédés utilisés par l'élève pour demander de l'aide. Ils sont variés et peuvent ne pas aboutir à une réponse aidante de l'enseignant :

- Un simple appel quand l'enseignant circule dans la classe.
- Des questions pour surmonter un blocage, mais certaines questions peuvent être des questions formelles (pragmatiques) afin de reculer le début de l'activité.
- Une demande de permission pour utiliser des ressources d'aide.
- Des demandes de validation.
- L'expression d'une ignorance ou d'une incompetence, le problème étant plus ou moins précisé. Il peut s'agir d'un simple "je ne comprends pas".
- Une mise en cause de la difficulté de l'activité. Pour Nathalie Francols, ce type de demande est généralement rejeté par l'enseignant car il n'interprète pas cette intervention comme une demande d'aide.

De plus, Michel Perraudau⁵ montre que la demande d'aide par l'élève peut être différente en fonction de la posture de l'enseignant. En effet, Michel Perraudau distingue la posture de tutelle de la posture de médiation. Dans la position de tutelle, le professeur passe de groupe en groupe alors que dans une position de médiation, le

⁴ *Ibid*

⁵ PERRAUDEAU, M (2006), « Chapitre 7 : Peut-on enrichir les stratégies d'enseignement ? », *Les stratégies d'apprentissage – Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs ?*, Paris, Armand Colin

professeur laisse les élèves rechercher seuls pendant un temps dont il précise la durée. Dans la position de tutelle, les élèves peuvent lui poser des questions durant la phase de travail et le professeur y répond tandis que dans la position de médiation, le professeur est observateur, n'intervenant pas, ni ne répondant aux questions à propos de la tâche. Le professeur semble selon Perraudeau utiliser les deux postures, l'une étant privilégiée sur l'autre en fonction des objectifs pédagogiques. Les élèves doivent être informés du choix du professeur. Ainsi, en fonction du choix de posture de l'enseignant, le contexte du déclenchement d'un échange n'est pas la même : a priori, il n'y a pas d'interaction orale entre l'élève et l'enseignant lorsque ce dernier fait le choix d'être en position de médiation.

B. Quels sont les apprentissages qui peuvent être entraînés lors d'une interaction orale ?

Lors d'une interaction entre un élève et un enseignant, il y a une deuxième phase qui concerne l'aide directe qui est faite à l'élève. Cette réponse aidante peut concerner différents apprentissages que nous avons pu identifier grâce à nos lectures.

En effet, l'objectif d'une interaction orale entre un enseignant et un élève est d'entraîner un apprentissage chez l'élève. Dans le dictionnaire de Philippe Meirieu, un apprentissage est une « *modification durable du comportement qui ne peut être uniquement attribuée à une maturation physiologique* »⁶. « *Les "objets" d'apprentissage renvoient à tout ce qu'un individu peut apprendre : langage, attitude, concepts, comportements, faits, informations, gestes et méthodes* »⁷. Cette définition élargit notre conception de la notion d'apprentissage car nous pensions nous concentrer sur les savoirs en jeu mais en réalité, la définition est plus large et comprend également l'évolution des comportements et attitudes des élèves.

Pour préciser la définition d'apprentissage, nous avons lu la taxonomie des types d'apprentissages de Robert Mills Gagné⁸ qui répond à la question suivante :

⁶ Apprentissage. (2014). Dans P. Meirieu (dir.), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (page 65). Issy-les-Moulineaux, France : ESF

⁷ Apprentissage (typologie des -). (2014). Dans P. Meirieu (dir.), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (page 80). Issy-les-Moulineaux, France : ESF

⁸ Gagné. (2014). Dans P. Meirieu (dir.), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (page 245). Issy-les-Moulineaux, France : ESF

quelles sont les stratégies d'enseignement les plus efficaces en fonction d'un type d'apprentissage donné ? Il définit cinq grandes catégories d'apprentissage :

- Les apprentissages d'habilités motrices c'est-à-dire tout ce qui concerne les apprentissages gestuels dans le domaine psychomoteur.
- Les apprentissages d'attitudes c'est-à-dire tout ce qui concerne les valeurs (domaine affectif).
- Les apprentissages d'informations verbales qui comprennent l'apprentissage de noms, l'apprentissage de faits et l'apprentissage de corps de connaissances.
- Les apprentissages d'habilités intellectuelles qui comprennent l'apprentissage de discriminations, l'apprentissage de concepts, l'apprentissage de principes ou de règles et l'apprentissage de règles de haut niveau.
- Les apprentissages de stratégies cognitives c'est-à-dire les moyens que met en œuvre un individu pour diriger ses processus d'attention, ses processus d'apprentissage et sa manière de résoudre les problèmes.

Les deux premières catégories concernent les apprentissages liés au comportement des élèves, tandis que les trois dernières s'attachent plutôt à l'apprentissage de savoirs. Ainsi, la taxonomie de Gagné permet de préciser la définition d'apprentissage présente dans le dictionnaire de Philippe Meirieu en distinguant différents éléments dans les apprentissages liés au comportement de l'élève et ceux liés à un savoir.

Isabelle Vinatier⁹ identifie elle aussi les différents apprentissages. Pour cela, elle met en avant le modèle EPR pour analyser les interactions orales de l'enseignant avec l'élève. Elle remarque que des tensions existent entre différents enjeux :

- Le premier sont les enjeux épistémiques, c'est-à-dire la mobilisation du savoir à faire apprendre aux élèves.
- Le deuxième sont les enjeux pragmatiques qui correspondent au déroulement de la séance.
- Le troisième sont les enjeux relationnels, à savoir les relations entre les personnes, que ce soit entre les élèves ou entre le professeur et un ou des élèves.

⁹ VINATIER, I (2013), *Le travail de l'enseignant – une approche par la didactique professionnelle*, Paris, Le point sur... Pédagogie

Par ce modèle, Isabelle Vinatier explique qu'il faut une harmonie entre ces trois enjeux et qu'un déséquilibre entraîne une dégradation de la situation en classe et donc un possible échec de l'aide apporté à l'élève par l'enseignant.

Finalement, nous pouvons remarquer que le modèle EPR de Vinatier et la taxonomie de Gagné se complètent. En effet, les enjeux épistémiques correspondent donc aux apprentissages d'informations verbales et d'habilités intellectuelles, les enjeux pragmatiques peuvent être associés aux apprentissages de stratégies cognitives et les enjeux relationnels sont les apprentissages d'habilités motrices et les apprentissages d'aptitudes.

C. Les procédés d'aide mis en place au cours de l'interaction orale

Après avoir identifié les apprentissages, il nous semble intéressant de nous questionner sur les procédés mis en place par les enseignants pour arriver aux apprentissages.

Par l'intermédiaire de Michel Perraudé¹⁰, nous avons étudié le modèle d'échafaudage de Bruner qui montre les différents procédés utilisés par les professeurs pour aider les élèves. Ce dernier s'est intéressé à la façon dont les adultes aident les enfants à accéder au savoir. Pour lui, dans l'apprentissage, l'interaction sociale est nécessaire : Bruner parle "d'interaction de tutelle". Dans cette interaction entre l'adulte et l'enfant, l'adulte l'aide en réduisant les difficultés afin qu'il puisse accéder au savoir. Cette analyse mène Bruner à conceptualiser ce schéma sous la notion d'échafaudage. « *Ce système de support, fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement, est un peu comme un échafaudage, à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul.* ».

Michel Perraudé réutilise les six fonctions d'échafaudage de Bruner qu'il intègre dans le cadre de l'enseignement. Les six fonctions d'échafaudage sont :

- L'enrôlement du sujet dans la tâche où le tuteur doit susciter l'intérêt et la motivation du tutoré pour la réalisation de la tâche.
- La réduction de la difficulté afin de simplifier la tâche et la rendre moins difficile en réduisant le nombre d'actions pour arriver à la solution.

¹⁰ PERRAUDEAU, M (2006), *op. cit.*

- Le maintien de l'orientation pour éviter que l'enfant ne s'écarte du but assigné par la tâche.
- La signalisation des caractéristiques où le tuteur donne des informations complémentaires pour que l'élève puisse comprendre plus facilement la tâche. Cette fonction de l'étayage intervient aussi quand le tuteur attire l'attention de l'élève sur des éléments pertinents de la tâche.
- Le contrôle de la frustration où le tuteur doit remotiver l'élève pour ne pas qu'il se laisse submerger par la difficulté et se sente en situation d'échec.
- La démonstration où le tuteur « imite » un essai de solution tenté par l'élève et espère que celui-ci va « l'imiter » en retour sous une forme mieux appropriée

Ces six fonctions semblent donc inévitables au cours d'un échange entre un élève et un enseignant lors d'un processus d'aide. Nathalie Francols¹¹ met ainsi en évidence des procédés d'aide qui peuvent alors s'intégrer à ces six fonctions d'étayage dans le corps de l'échange. Ainsi après avoir analysé ce qui pose problème dans l'action de l'élève, on distingue, parmi les procédés réparateurs :

- *“ceux qui mettent fortement en jeu la présence de l'enseignant et ceux qui cherchent à faire utiliser par les élèves d'autres ressources d'aide” ;*
- *“les procédés centrés sur la tâche et les procédés centrés sur la personne”*

Les premiers jouent sur les blocages techniques ou cognitifs et les seconds sur les blocages affectifs, liés à la démotivation éventuelle de l'élève. Le premier procédé d'aide de l'enseignant consiste donc à proposer un deuxième traitement de l'action de l'élève en dirigeant plus ou moins l'action de l'élève :

- En renvoyant l'élève à lui-même.
- En donnant des indices.
- En conseillant à l'élève une autre méthode.
- En prescrivant une ou plusieurs actions à l'élève. Ces prescriptions sont très directives et limitent fortement l'autonomie des élèves. Cette limitation de l'autonomie est justement ce qui aide l'élève mais fait courir le risque de non-apprentissage ou de dépendance à l'aide ;
- En prenant en charge une partie ou la totalité de l'action de l'élève ;

¹¹ FRANCOLS, N , *op. cit.*

- En étant présent, en surveillant la bonne marche de l'action de l'élève, ce qui permet à l'enseignant d'intervenir quand il en repère la nécessité - le risque est alors d'intervenir trop et d'empêcher l'élève de se "*frotter à la difficulté*".

Le deuxième procédé d'aide mis en évidence par Nathalie Francols utilise le concept de « face ». La face est ce que nous craignons de perdre : Il s'agit de la bonne image de nous-même que nous cherchons à donner et à conserver dès lors que nous entrons en interaction avec quelqu'un. L'enseignant cherche à garder sa face d'enseignant et l'élève à respecter son métier d'élève, en lien avec le contrat didactique. Pour cela, l'enseignant utilise alors des processus "adouçissants" qui évitent aux élèves de perdre la face dans les situations de difficulté, qui les encouragent, les rassurent, les aident à entrer dans la tâche ou à ne pas en sortir. Ces procédés sont principalement verbaux et centrés sur la tâche : cela peut être des procédés d'adouçissement des évaluations négatives à travers des euphémismes ("c'est pas mal", "c'est presque bien"), des justifications ("c'est un petit peu gros"), des minimisations de l'offense d'être en position d'aidé ("c'est pas grave d'avoir besoin d'aide"), en encourageant l'élève par des évaluations positives accentuées ("super !", "bravo !") etc.

Ce concept de la face est à mettre en lien avec les FFAs et les FTAs¹² mis en évidence par Bujon. Ce sont tous les actes verbaux ou non-verbaux que l'être humain effectue pouvant être des actes menaçants ou au contraire valorisants pour la face d'une personne. Bujon utilise la théorie de la politesse de Brown et Levinson qui évoque la présence d'actes « menaçants » pour la face de chaque individu. Ces actes verbaux ou non-verbaux menaçants sont appelés Face Threatening Acts (FTAs). Pour la face, on peut avoir :

- Un FTA pour la face de celui qui le produit : c'est le cas par exemple de l'autocritique.
- Un FTA pour la face de celui qui le reçoit : par exemple une insulte se présente comme un cas extrême de menace pour la face de celui à qui elle est destinée.

¹² BUJON, L (2008), « Les rituels de la politesse : analyse pragmatique des interactions lors de l'offre d'un cadeau », Récupéré le 10 janvier 2018, http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.bujon_l&part=140120

Dans le cadre d'un échange entre un enseignant et un élève, un FTA peut être intégré dans un processus d'interaction afin de respecter un cadre ou le contrat didactique établi entre un professeur et un élève.

Bujon utilise également Kerbrat-Orecchioni qui relève qu'il y a chez Brown et Levinson un déséquilibre et que les actes « non-menaçants » pour la face ne sont pas envisagés. Pour rétablir l'équilibre, elle propose de compléter leur théorie en introduisant la notion d'actes non-menaçants qui seront appelés Face Flattering Acts (FFAs). De la même façon que pour les FTAs, les FFAs peuvent s'envisager de différentes façons :

- Un FFA pour la face de celui qui le produit : effectuer un acte généreux met en avant sa propre face par exemple.
- Un FFA pour la face de celui qui reçoit : le compliment ou un cadeau peut apparaître comme très valorisant pour la face de celui qui le reçoit.

Les FFAs désignent donc ici les différents procédés d'aide "adouçissants" mis en évidence par Francols dans le cadre d'une interaction entre un élève et un enseignant.

D. Développement de nos hypothèses de travail

Ces différentes théories permettent ainsi de cadrer notre recherche en nous fournissant des cadres d'analyses de nos données ou en permettant d'élargir la définition des termes de notre sujet et aidant ainsi à préciser notre problématique. Ainsi, les auteurs présentés dans ce cadre théorique nous fournissent plusieurs hypothèses que nous chercherons à valider lors de notre recherche.

Le déclenchement de l'interaction orale mis en évidence par Francols nous permettra donc d'analyser les raisons pour lesquelles un enseignant tend à aller aider certains élèves durant un travail autonome. La théorie de Francols stipule qu'une réponse aidante intervient lorsque l'élève en manifeste le besoin. Notre travail de recherche sera donc de vérifier cela mais nous faisons également l'hypothèse que certains élèves peuvent avoir besoin d'aide mais ne le manifestent pas : dans ce cas, c'est l'enseignant qui doit déclencher le processus d'aide.

Michel Perraudou nous a permis de nous interroger sur la posture d'un enseignant lors d'un travail autonome des élèves en distinguant deux types de posture, celle de tutelle et de celle de médiation. À la vue de sa définition, nous faisons l'hypothèse que pour qu'une réponse aidante entre l'élève et l'enseignant ait lieu, il faut que ce dernier soit en posture de tutelle.

Ensuite, pour analyser les apprentissages souhaités par les professeurs durant une interaction orale, nous avons étudié deux modèles, celui de Vinatier nous permettant de comprendre les éléments qui sont en jeu, complétés par la taxonomie de Gagné. Dans le modèle de Vinatier, pour que ces enjeux soient efficaces, il faut une harmonie entre les trois (l'enjeu épistémique, l'enjeu pragmatique et l'enjeu relationnel). Pour un enseignant débutant, nous pouvons faire l'hypothèse que l'enjeu épistémique est plus mis en avant que les autres car nous pensons qu'un enseignant débutant a une réelle envie de transmettre des savoirs, et est donc moins attaché et a moins conscience des enjeux pragmatiques et relationnels. Dans la taxonomie de Gagné, nous pensons retrouver dans nos données les apprentissages d'attitudes, les apprentissages d'informations verbales, les apprentissages d'habilités intellectuelles et les apprentissages de stratégies cognitives. Les apprentissages d'habilités motrices nous semblent moins pertinents pour notre sujet car, selon nous, l'enseignant débutant ne se questionne pas sur ce point au début de sa carrière.

Les enseignants, dans une interaction avec un élève, pratiquent un étayage que nous considérons être un procédé d'aide. Cet étayage est théorisé par Bruner à l'aide de six fonctions qui sont approfondies par Francols à travers la mise en avant de différents procédés d'aides. Ce cadre permet de mieux caractériser l'étayage mis en place par l'enseignant et d'en saisir son efficacité sur l'apprentissage des élèves. Selon nous, un enseignant débutant utilise plus fréquemment les fonctions d'étayage de réduction de la difficulté et de la signalisation des caractéristiques car il souhaite que l'élève comprenne rapidement le savoir en jeu. Nous pensons aussi que la fonction de l'enrôlement du sujet dans la tâche est importante pour l'enseignant débutant car il souhaite que tous ses élèves travaillent et effectuent l'activité. C'est le cas aussi pour un enseignant confirmé mais un enseignant débutant y accorde beaucoup plus d'importance. Pour les trois autres fonctions d'étayage, nous pensons qu'elles seront moins mobilisées par l'enseignant débutant.

En ce qui concerne les FFAs et FTAs, ce sont des procédés qui sont censés aider l'élève à s'améliorer mais nous faisons l'hypothèse qu'un enseignant débutant en effectue peu puisque l'enjeu relationnel est, selon nous, moins sa priorité.

Ainsi, le cadre théorique nous a permis de nous questionner sur la réponse aidante lorsque l'élève est en travail autonome. En effet, au départ, dans notre réflexion, nous avons insisté sur les procédés d'aides et comment aider un élève lors d'une interaction orale. Avec notre cadre théorique, nous avons remarqué que nous ne pouvions pas savoir si les procédés d'aides avaient été efficaces si on ne vérifie pas l'apprentissage. Avec cette réflexion, nous nous sommes finalement rendues compte que l'apprentissage est l'objectif de l'aide donc il nous semblait fondamental de s'interroger sur une façon de l'analyser. Ce cadre théorique nous a permis de nous interroger sur l'objectif de l'aide afin de l'intégrer à notre problématique d'origine. Nous nous interrogerons donc sur :

Quelles pratiques de régulations orales chez un enseignant débutant permettent d'amener un élève à un apprentissage lors d'un travail autonome ?

II. Quelle méthodologie mettre en place pour mener nos observations ?

A. Une étude dans quel contexte ?

Comme l'indique notre problématique, nous avons fait le choix de nous intéresser aux enseignants débutants afin de pouvoir analyser nos cours. En effet, nous sommes des enseignantes débutantes et nous avons effectué notre premier cours en novembre 2017. Au total, nous avons eu cinq semaines de stages en première année de master au cours desquelles nous avons chacune réalisé deux séquences. En deuxième année de master, nous étions en stage tous les vendredis d'octobre à début avril où nous avons effectué trois séances de cours, auxquelles il faut ajouter les deux semaines de stage massé qui nous ont permis de faire chacune une séquence avec les élèves. Ainsi, à la vue de notre faible pratique et du fait que nous n'avons pas encore été responsable d'au moins une classe tout au long d'une année scolaire, nous considérons que nous sommes des enseignantes débutantes.

Appliquer notre sujet de recherche à notre pratique enseignante nous permettra alors d'évoluer et de s'interroger sur un aspect fondamental du métier d'enseignant, qui est l'aide à un élève afin de l'amener vers un apprentissage. S'interroger sur la manière dont travaille un enseignant débutant pourrait permettre de voir les lacunes ou les manques de celui-ci au début de sa carrière et les perspectives d'évolutions sur lequel il pourrait travailler. C'est donc également dans un objectif de formation et d'évolution de notre pratique que ce sujet nous intéresse et que nous avons choisi de nous intéresser aux enseignants débutants.

Nous avons effectué nos stages dans deux collèges et sur deux années : le collège La Durantière à Nantes en 2018 et le collège Gutenberg à Saint-Herblain en 2019 en tant qu'enseignantes débutantes. C'est donc de ces établissements et des cours que nous avons effectué que sont tirés nos données pour notre sujet de recherche. Les établissements proposent un panel de formation classique. Pour le premier collège, il s'agit d'un établissement classé REP donc ce sont des élèves issus plutôt de classes sociales défavorisées tandis que le second collège attire plutôt un public mixte avec des élèves issus de classes sociales défavorisées et des élèves issus de classes sociales plus aisées.

Nous avons effectué notre sélection de données dans trois classes différentes, une classe de sixième et une classe de quatrième au collège Gutenberg et une classe de troisième dans le collège de la Durantière. La classe de sixième était plutôt active et travailleuse, la classe de quatrième était calme avec des éléments plus fragiles et la classe de troisième comprenait un public plus difficile.

B. Avec quelles données ?

Afin d'analyser les pratiques de régulation orale d'un enseignant à un élève dans le cadre d'un travail autonome et de vérifier nos hypothèses, nous avons récolté deux types de données : des enregistrements audios et des vidéos durant des séances. Nous avons retranscrit les enregistrements audios qui nous intéressaient sous forme de verbatims et les vidéos nous ont permis de les préciser, notamment sur l'enclenchement de l'interaction orale et sur le contexte de la classe (ambiance de travail, disposition de la classe, etc.). De ces enregistrements, nous en avons tiré cinq groupes de verbatims qui vont nous permettre de vérifier nos hypothèses concernant notre sujet de recherche. Ces verbatims concernent essentiellement les interactions orales entre un enseignant débutant et un ou des élève(s) durant un travail autonome. C'est pourquoi, afin de vérifier si les apprentissages visés au cours des régulations orales ont été acquis, nous allons également utiliser des travaux d'élèves, notamment une évaluation formative.

Tout d'abord, nous avons collecté deux verbatims (verbatims 1 et 2) lors de notre première année de stage au collège de la Durantière dans une classe de troisième. L'activité sur laquelle les élèves travaillaient était autonome dans une séquence concernant l'aménagement des territoires ultramarins français. Dans cette activité, les élèves devaient, à partir d'un corpus de documents, remplir un tableau en disant si les éléments des documents présentaient une ressource ou une contrainte pour le territoire. Etant donné qu'en première année de master notre problématique de recherche ne comprenait pas la vérification de l'apprentissage, nous avons moins d'éléments pour le vérifier dans ces premiers verbatims mais certains indices des verbatims peuvent nous aiguiller.

Au cours de notre deuxième année de stage, nous avons pratiqué deux séquences qui nous ont permis de récolter des données. La première était avec des quatrièmes sur le chapitre "Les dynamiques d'un grand ensemble africain". La

séquence se déroulait en deux temps : tout d'abord, en travail de groupe, les élèves devaient effectuer un développement construit à l'aide d'un corpus documentaire afin d'étudier les effets de la mondialisation sur l'Afrique de l'Est. Les deux verbatims (verbatims 3 et 4) concernent cette partie de la séquence. Puis, en travail individuel, les élèves devaient réaliser un croquis sur cette question. Les travaux d'élèves nous permettant de vérifier si les apprentissages ont été acquis sont donc ces réalisations graphiques.

Enfin, le dernier groupe de verbatims (verbatims 5, 6 et 7) est issu d'une séquence avec les sixièmes sur "Habiter un espace à forte(s) contrainte(s) et/ou à grande biodiversité". Au cours de cette séquence, l'enseignante débutante a mis en place une classe puzzle. Les élèves ont donc tout d'abord travaillé individuellement sur une étude de cas, l'enseignante ayant préparé quatre études de cas différentes. Le premier verbatim est issu de ce premier temps de travail. Puis, les élèves qui ont réfléchi sur la même étude de cas se réunissent pour mettre en commun leur réflexion. Ce moment nous permet d'évaluer si l'apprentissage souhaité dans le premier verbatim est accompli. Enfin, les élèves forment des groupes de quatre, regroupant donc chacun les quatre études de cas. Lors de ce temps, les élèves expliquent ce qu'ils ont compris de leur étude de cas : de ce troisième temps, nous en avons extrait un dernier verbatim, nous permettant de vérifier à nouveau si l'apprentissage a été effectué.

Ainsi, nous avons une hétérogénéité des données. En effet, elles sont issues de trois niveaux différents, nous permettant d'avoir une vision à l'ensemble des classes du collège des interactions orales entre une enseignante et un ou des élève(s). Ces classes sont aussi différentes dans leur composition, déjà parce qu'elles sont issues de deux collèges différents n'ayant pas le même public. De plus, les pratiques enseignantes effectuées sont diversifiées : pour la classe de troisième, il s'agit d'une activité individuelle ; pour la classe de quatrième, l'enseignante a fait travailler les élèves en groupe ; pour la classe de sixième, le travail mis en place est une classe puzzle, comprenant alors un moment de travail individuel et un moment de travail de groupe. Enfin, il faut également noter qu'un an sépare la récolte de ces verbatims : la pratique de l'enseignante a donc pu évoluer, notamment sur l'engagement d'une interaction orale et sur le contenu de l'échange, du fait de notre travail de recherche préalable et d'un début d'expérience professionnelle.

Nous avons ainsi récupéré 7 verbatims dans le cadre de ces séances (cf. Annexes).

C. Comment analyser les données ?

A l'aide de ces données, l'objectif est de comprendre pourquoi un enseignant-stagiaire aide un élève lorsqu'il est en travail autonome, d'identifier les pratiques utilisées pour l'aider et de mettre en avant les apprentissages entraînés par cette interaction orale. Nous les analyserons avec ces quatre tableaux (ci-dessous) :

Déclencheur de l'aide	Modèle Nathalie Francols					Modèle Michel Perraudau	
	Simple appel de l'élève	Questions sans appel	Demande pour utiliser les ressources	Demande de validation	Mise en cause de la difficulté de l'activité	Tutelle	Médiation
Verbatim 1							
Verbatim 2							
Verbatim 3							
Verbatim 4							
Verbatim 5							
Verbatim 6							
Verbatim 7							

Apprentissage souhaité par le professeur	Modèle de Gagné				Apprentissages non vérifiés/vérifiables
	Apprentissages d'attitudes	Apprentissages d'informations verbales	Apprentissages d'habilités intellectuelles	Apprentissages de stratégies cognitives	
Verbatim 1					
Verbatim 2					
Verbatim 3					
Verbatim 4					
Verbatim 5					
Verbatim 6					
Verbatim 7					

	Modèle EPR d'Isabelle Vinatier		
Réponse aidante	Pragmatique	Epistémique	Relationnel
Verbatim 1			
Verbatim 2			
Verbatim 3			
Verbatim 4			
Verbatim 5			
Verbatim 6			
Verbatim 7			

	Etayage de Bruner						Modèle de la face	
Réponse aidante	Enrôlement du sujet dans la tâche	Réduction de la difficulté	Maintien de l'orientation	Signalisation des caractéristiques où le tuteur donne des informations supplémentaires	Contrôle de la frustration	Démonstration = imitation d'un essai de solution	FFA	FTA
Verbatim 1								
Verbatim 2								
Verbatim 3								
Verbatim 4								
Verbatim 5								
Verbatim 6								
Verbatim 7								

Ces différents tableaux nous permettent d'analyser les trois moments de l'interaction orale : le premier tableau concerne le déclencheur de l'aide où nous avons repris les théories de Nathalie Francols et Michel Perraudeau ; les deux suivants vont nous permettre de voir si la régulation orale a permis d'apporter un apprentissage et d'identifier ceux qui sont les plus mis en pratique par un enseignant-stagiaire à l'aide de Gagné et Vinatier ; le dernier tableau va nous servir pour analyser la réponse aidante de l'enseignant à l'élève à l'aide de Bruner et le modèle de la face. Ainsi, nous avons réutilisé notre cadre théorique pour construire ces tableaux. De plus, l'objectif est de nous permettre de comparer plus efficacement les différents verbatims afin de mettre en évidence les pratiques les plus fréquentes d'un enseignant débutant.

Ainsi, notre analyse va se structurer en trois temps, reprenant les trois parties de notre cadre théorique : le premier temps se concentrera sur les procédés du déclenchement de l'interaction orale ; le deuxième temps sur les apprentissages souhaités par l'enseignante débutante lors de la régulation orale ; et le troisième temps sur les procédés utilisés par l'enseignante lors d'une réponse aidante, ainsi que la vérification de ces apprentissages.

III. Quels déclenchements de l'interaction orale chez un enseignant débutant ?

Déclencheur de l'aide	Modèle Nathalie Francols					Modèle Michel Perraudau	
	Simple appel de l'élève	Questions sans appel	Demande pour utiliser les ressources	Demande de validation	Mise en cause de la difficulté de l'activité	Tutelle	Médiation
Verbatim 1	Interaction orale sans demande de l'élève : l'enseignante connaît les difficultés de l'élève					X	
Verbatim 2	Interaction orale sans demande de l'élève : l'enseignante va voir l'élève parce qu'il ne travaille pas					X	
Verbatim 3	X					A l'origine médiation, mais posture de tutelle car l'enseignante aide les élèves.	
Verbatim 4		X				A l'origine médiation, mais posture de tutelle car l'enseignante aide les élèves.	
Verbatim 5	X					X	
Verbatim 6	Pas de demande d'aide des élèves : l'enseignante demande aux élèves où ils en sont dans l'activité					X	
Verbatim 7	Pas de demande d'aide des élèves : l'enseignante va voir les élèves car elle se méfiait du groupe formé					X	

Le déclenchement de l'interaction orale est le premier moment de la réponse aidante. S'interroger sur l'engagement de l'échange nous permet donc de comprendre comment et pourquoi les élèves demandent de l'aide.

Pour nous aider à analyser nos verbatims sur l'engagement de l'échange entre un enseignant débutant et un élève, nous avons utilisé notre premier tableau, présenté dans le cadre d'analyse, qui reprend notre cadre théorique sur le déclenchement de l'interaction orale, à savoir Nathalie Francols et Michel Perraudau. D'emblée, le tableau ci-dessus nous permet de remarquer que l'enseignant débutant est toujours en situation de tutelle et qu'une régulation orale peut démarrer selon la demande de l'élève, mais aussi de l'enseignant. Ainsi, notre analyse est organisée selon ce constat.

A. Une posture de tutelle pour l'enseignante débutante

Notre tableau de comparaison des verbatims nous permet tout d'abord de remarquer que l'enseignante débutante se situe uniquement en position de tutelle, ce qui confirme alors notre hypothèse. En effet, la posture de médiation postulant l'idée que le professeur ne répond pas aux questions à propos de la tâche, une demande d'aide ne peut pas avoir lieu. Il semble alors évident dans le cadre de notre sujet de recherche que, dans nos verbatims, l'enseignante débutante se place en position de tutelle puisqu'elle aide les élèves. Le cadre théorique de Michel Perraudeau peut alors sembler peu pertinent pour notre sujet.

Néanmoins, il est intéressant de remarquer que pour les verbatims 3 et 4, l'enseignante débutante se positionne à l'origine en posture de médiation. En effet, l'activité donnée aux élèves de quatrièmes est une tâche complexe : il s'agit d'une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, attitudes, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires ou autres...). L'enseignante ne doit alors pas intervenir et ne pas répondre aux questions à propos de la tâche. Si les élèves ont besoin d'aide, ils doivent se contenter de demander les coups de pouce préparés par l'enseignante. Or, au vue des verbatims 3 et 4, nous pouvons remarquer que la posture de l'enseignante débutante a évolué au fil de l'activité. Ayant des questions de la part des élèves, l'enseignante leur répond, donc elle les aide et passe d'une posture de médiation à une posture de tutelle. Ainsi, même si l'enseignante débutante est en situation de médiation, il semble difficile pour elle de refuser d'aider des élèves en les renvoyant aux différents coups de pouce.

Le verbatim 3 est d'autant plus intéressant que, à l'origine, les élèves engagent l'interaction orale pour obtenir la définition d'un mot de vocabulaire (interaction [1] : *C'est quoi "de nouveaux terminaux"*), mais, voyant que les élèves partent dans la mauvaise direction, l'enseignante débutante décide de les réorienter (intervention [5] : *(L'enseignant regarde la copie d'un élève) Dans les atouts, vous voulez mettre ça ?*). Ici, le changement de posture est lié au choix de l'enseignante et non à une question des élèves.

Finalement, dès qu'une réponse aidante intervient, l'enseignante débutante se positionne en posture de tutelle. Mais, le cadre théorique de Michel Perraudeau nous

a permis de remarquer que la posture de l'enseignant peut évoluer au cours de la séance et qu'il est nécessaire d'informer les élèves de la posture que nous adoptons, mais surtout d'être au clair avec notre choix.

La posture de tutelle, adoptée par les enseignantes-débutantes des verbatims, suppose que les élèves peuvent leur poser des questions durant la phase de travail, et donc que les élèves sont en demande d'aide.

B. Quand l'élève est demandeur d'aide

Afin de définir comment et pourquoi un élève demande de l'aide, nous avons utilisé les éléments proposés par Nathalie Francols. Parmi les procédés utilisés par l'élève pour demander de l'aide qu'elle met en avant, seulement deux sont visibles dans nos verbatims : il s'agit d'un appel de l'élève, généralement en levant la main, et d'une question posée sans appel essentiellement lorsque l'enseignant débutant se trouve à proximité de l'élève. Le premier cas est visible dans les verbatims 3 et 5, bien que les situations ne soient pas les mêmes. En effet, le verbatim 3 concerne un travail de groupe tandis que dans le verbatim 5, les élèves sont en travail individuel. Dans ces deux types de travaux autonomes, les élèves font le choix d'interpeller l'enseignante débutante pour lui demander de l'aide en levant la main. Ce procédé de demande d'aide est celui que nous avons le plus remarqué en stage, en lien avec le contrat didactique et les règles passées avec les élèves selon lesquelles ces derniers doivent lever la main pour prendre la parole et/ou poser une question à l'enseignant. Néanmoins, la régulation orale du verbatim 4 a été engagée par un élève sans appel : il a posé une question à l'enseignante débutante sans lever la main parce qu'elle se trouvait à proximité de lui. Il s'agit donc bien d'une question sans appel, mais qui ne déroge pas nécessairement à la règle établie dans la classe dans la mesure où son intervention n'a pas perturbé le reste de la classe.

En ce qui concerne les autres procédés de demande d'aide mentionnés par Nathalie Francols, nous avons rencontré en stage celui de la demande de validation mais il ne nous semblait pas pertinent de le transcrire en verbatim car l'échange aboutissait rarement sur une réelle réponse aidante et donc, il nous semblait peu utile pour la suite de nos analyses. La demande de validation est donc plutôt un acquiescement de la réalisation de l'activité, plutôt qu'une véritable réponse aidante, d'autant plus qu'elle sert surtout à rassurer l'élève sur sa bonne exécution de

l'exercice, la demande de validation étant surtout effectuée par de bons élèves. Enfin, Nathalie Francols évoque comme procédés de demande d'aide la demande d'utilisation de ressources et la mise en cause de la difficulté de l'activité : il s'agit de deux éléments que nous avons peu, voire pas rencontré dans nos stages. Globalement, plutôt que de mettre en cause la difficulté de l'activité, les élèves posent une question sur un mot de vocabulaire ou un élément de l'activité. C'est peut-être lié au fait que, comme l'évoque Nathalie Francols, ce type d'intervention est généralement rejeté par l'enseignant. Pour la demande d'utilisation des ressources, nous en avons eu quelques-unes, notamment pour utiliser la carte du monde située au fond de la classe, mais nous ne l'avons pas relevé puisque, pour nous, cette demande aboutit rarement à une réponse aidant, l'enseignant débutant se contentant de répondre positivement ou négativement à la demande de l'élève.

Finalement, lorsque l'élève souhaite demander de l'aide à l'enseignant, nous constatons qu'il fait généralement le choix d'appeler l'enseignant en levant la main comme nous le montre deux de nos verbatims. De plus, pour les autres procédés de demande d'aide (demande de validation, demande d'utilisation de ressources, mise en cause de la difficulté), nous pouvons remarquer que les élèves lèvent la main afin d'effectuer cette demande. Ainsi, en lien avec les règles établies dans la classe, un simple appel de l'enseignant par l'élève semble être le moyen majoritairement utilisé par les élèves pour demander de l'aide. Néanmoins, une interaction orale entre un enseignant débutant et un élève peut aussi être démarré par l'enseignant.

C. Quand l'enseignant est l'élément déclencheur de la régulation orale

Sur nos sept verbatims, quatre interactions orales ont été déclenchées par l'enseignante débutante. Ainsi, contrairement à la définition qu'en donne Nathalie Francols, le déclencheur de l'aide n'est pas uniquement une action de l'élève, il peut aussi être une action de l'enseignante débutante. Dans nos verbatims, nous pouvons retrouver quatre situations différentes d'intervention de l'enseignante débutante dans le travail autonome des élèves.

Le premier verbatim concerne un élève allophone que l'enseignante va voir car elle connaît ses difficultés en termes de vocabulaire. L'élève ne faisait pas l'activité car il ne comprenait pas les consignes. L'enseignante débutante va alors l'aider parce qu'elle voit qu'il est en difficulté mais qu'il ne demande pas d'aide. C'est visible dans

la première intervention du professeur [1] : *Tu as compris aussi ce qu'il fallait faire ?* En posant cette question, l'enseignante débutante savait qu'il allait répondre non. Ici, si l'enseignante débutante engage une interaction orale avec l'élève, c'est parce qu'elle sait que l'élève est en difficulté mais qu'il ne demandera pas d'aide. Cela confirme alors une de nos hypothèses : l'enseignant est parfois dans l'obligation d'enclencher la régulation orale pour venir en aide à l'élève car certains élèves n'osent pas demander de l'aide.

Le deuxième verbatim concerne un élève qui n'était pas en activité. L'enseignante débutante va donc le voir mais elle fait l'hypothèse que ce n'est pas par manque de compréhension, mais plutôt par manque de volonté et pour la tester vu qu'elle n'est pas son professeur habituel. Là-aussi, ce n'est pas par demande que l'enseignante débutante va voir l'élève, contrairement à ce que peut énoncer Nathalie Francols. Le fait que l'élève ne travaille pas et n'en a pas la volonté se confirme dès l'intervention [1] : *J'attends la correction, pour pas que je me trompe.* L'élève attend que les connaissances viennent à lui. L'élève est dans une volonté d'éloigner le professeur et donc de ne pas rentrer dans le contrat didactique, comme nous pouvons le voir avec les interventions [6] à [9] : *Enseignant : Pour le document 6, tu mets quoi ? ; Elève : Bah faut que je relise un peu... ; Enseignant : Bah c'est une photo ! ; Elève : Ah (rires).* L'élève n'était pas dans une optique de demander de l'aide puisqu'il ne semble pas avoir l'intention de faire l'activité. L'objectif de l'enseignante débutante est donc de mettre l'élève au travail et de commencer l'activité avec lui.

Pour le verbatim 6, l'enseignante débutante engage un échange avec les élèves pour savoir où ils en sont dans l'activité comme nous le voyons dans les interventions [1] à [3] : *Enseignant : Alors vous en êtes où ? ; Elève 1 : Bah on a fini ; Enseignant : Vous avez fini ?.* L'objectif de l'enseignante débutante est alors de se rassurer sur l'avancée des élèves dans l'activité et d'estimer quand le travail de groupe peut prendre fin. A l'origine, l'enseignante débutante n'engage pas l'interaction orale pour aider les élèves, c'est plutôt pour se rassurer et estimer l'avancée de sa séance.

Enfin, le verbatim 7 concerne une régulation orale entre l'enseignante débutante et un groupe composé essentiellement d'élèves en difficulté et/ou perturbateur. L'enseignant passe alors régulièrement voir le groupe en question pour voir comment ils travaillent. C'est visible dans les interventions [1] à [3] : *Elève 1 : La ruelle ? ; Elève 2 : La ruée ; Elève 3 : Ah la ruée.* En effet, le verbatim ne débute pas

par une question des élèves ou de l'enseignante, mais par un échange entre les élèves du groupe ce qui montre bien qu'au départ, l'enseignante débutante est spectatrice de ce qui se passe dans le groupe. Son objectif de départ n'est donc pas de les aider sur l'activité mais de vérifier s'ils se sont bien mis au travail. Là aussi, nous pouvons considérer que c'est un moyen pour l'enseignante débutante de se rassurer sur le bon déroulement de sa séance et sur le fait que tous les élèves travaillent.

Avec l'analyse du déclenchement de l'aide dans ces quatre verbatims, nous pouvons identifier trois raisons principales pour lesquelles l'enseignante débutante engage une interaction orale avec un ou des élève(s). La première raison est une volonté d'aider un élève en difficulté comme c'est visible dans le verbatim 1 : l'objectif premier de l'intervention de l'enseignante dans le travail autonome de l'élève est donc de l'aider. C'est elle qui prend l'initiative du déclenchement de l'aide car elle pense que l'élève ne demandera pas de lui-même de l'aide. Ensuite, l'enseignante débutante peut décider d'engager un échange avec un élève lorsqu'elle voit que celui-ci ne travaille pas : l'objectif de départ est alors de le recadrer dans son métier d'élève, ce qui amène alors à une réponse aidante puisque l'enseignante débutante souhaite que l'élève se mette au travail. Enfin, la troisième raison d'engagement d'une interaction orale avec un ou des élève(s) par une enseignante débutante concerne les verbatims 6 et 7 où nous pouvons voir que l'objectif premier de l'enseignante est de se rassurer sur le bon déroulement de son activité et sa séance. L'enclenchement de la discussion avec un ou des élèves amène ensuite à une réponse aidante.

Ainsi, parmi nos quatre verbatims pour lesquels la régulation orale est enclenchée par l'enseignante débutante, seulement un verbatim a pour objectif premier l'aide à un élève. De manière générale, lorsqu'une enseignante débutante démarre une interaction orale avec un élève, c'est pour s'assurer du bon déroulement de sa séance et que tous les élèves sont au travail. En clair, l'objectif de départ est alors de se rassurer : c'est alors au fil de l'échange que la réponse aidante intervient.

D. Les limites de notre cadre théorique

Lors de l'analyse de nos verbatims, nous avons pu constater certaines limites de notre cadre théorique. Pour Michel Perraudou, notre hypothèse a été confirmée par nos analyses des verbatims : pour qu'une réponse aidante ait lieu, il faut que l'enseignante débutante soit en posture de tutelle. Il ne nous a alors pas réellement

permis de nous interroger sur la posture de l'enseignante puisqu'elle était toujours la même. Néanmoins, ce cadre théorique nous a permis de constater que la posture de l'enseignante débutante peut varier rapidement entre médiation et tutelle. Si l'enseignante se positionne en situation de médiation, il est nécessaire qu'elle soit au clair avec ces objectifs pour qu'elle puisse rester dans la posture qu'elle s'est attribuée.

Sur le déclenchement de l'interaction orale, le modèle de Nathalie Francols nous semble incomplet parce qu'il ne prend en compte que la demande d'aide de l'élève. Or, comme nous l'avons analysé, l'interaction orale peut être déclenché par l'enseignant. Il faudrait alors ajouter un cadre théorique qui prend en considération cet aspect-là afin de nous permettre de mieux l'analyser.

De plus, dans le cadre théorique de Nathalie Francols, ce qui nous semble le plus pertinent est la demande d'aide par un appel de l'élève ou une question sans appel qui correspondent vraiment à notre sujet. Pour la demande de validation et la demande d'utilisation de ressources, la réponse de l'enseignant nous semble moins être une réponse aidante qu'un simple acquiescement. Pour la mise en cause de la difficulté de l'activité, nous l'avons peu, voire pas, rencontré dans nos stages, les élèves posant généralement des questions plus concrètes sur l'activité (mots de vocabulaire, explication d'une consigne, etc.) plutôt qu'un simple "c'est trop dur".

Néanmoins, Nathalie Francols nous a permis de nous interroger sur le déclenchement de l'aide (par qui ? comment ? pourquoi ?), ce que nous n'avions pas fait auparavant lors de notre première année de master. Ce cadre théorique nous a permis de constater que la demande d'aide d'un élève s'effectue généralement par un appel de ce dernier, en lien avec le contrat didactique et les règles établies dans la classe. Il en est de même pour les demandes de vérification ou d'utilisation des ressources. Cependant, pour les interactions orales déclenchées par l'enseignant, les manières et les raisons sont plus variées, bien qu'avec nos quatre verbatims concernés, nous constatons que la raison principale est pour rassurer l'enseignante débutante sur le bon déroulement de sa séance.

Que ce soit l'enseignant ou l'élève qui engage la régulation orale, l'objectif est toujours d'arriver à un apprentissage, bien que celui-ci n'est pas forcément le même en fonction de la personne qui débute l'échange.

IV. Les apprentissages recherchés par les enseignants débutants lors d'une interaction avec un élève

Apprentissage souhaité par le professeur	Modèle de Gagné				Apprentissages non vérifiés
	Apprentissages d'attitudes	Apprentissages d'informations verbales	Apprentissages d'habilités intellectuelles	Apprentissages de stratégies cognitives	
Verbatim 1		X			Pas de demande de justification de la réponse
Verbatim 2	X		X	X	Interactions [10] à [18] : pas de vérification de l'apprentissage
Verbatim 3		X	X		
Verbatim 4			X	X	
Verbatim 5		X			Tentative de vérification : interactions [3] et [7]
Verbatim 6	X	X			
Verbatim 7		X		X	

Réponse aidante	Modèle EPR d'Isabelle Vinatier		
	Pragmatique	Epistémique	Relationnel
Verbatim 1	+	++	+
Verbatim 2	Intervention [1] à [29] ++	Intervention [30] à [42] ++	Intervention [1] à [30] - Intervention [30] à [42] +
Verbatim 3	+	++	+
Verbatim 4	+	++	-
Verbatim 5		++	+
Verbatim 6	-	++	++
Verbatim 7	+	+	+

A la suite de nos analyses sur le déclenchement de l'interaction orale, nous en avons conclu que la finalité de l'échange entre un enseignant débutant et un élève est l'arrivée à un apprentissage. Avec Gagné et Vinatier, nous avons pu identifier différents types d'apprentissages, ce qui va nous servir de cadre pour analyser nos verbatims, d'où les tableaux ci-dessus, dans l'objectif de mettre en évidence les apprentissages recherchés par un enseignant débutant lors d'une régulation orale.

Il s'agit ici, à travers notre analyse des différentes interactions relevés en classe avec les élèves, de voir à quels types d'apprentissages un enseignant débutant cherche à arriver. Les différents apprentissages, mis en avant par Gagné et Vinatier,

peuvent être séparés en trois dimensions : les savoirs, les savoirs-être et les savoir-faire.

A. Une volonté première de faire acquérir des apprentissages amenant à des savoirs

En comparant les différents verbatims au sein du tableau, nous pouvons remarquer que l'objectif d'apprentissage principal d'un enseignant débutant est l'apprentissage d'acquisitions de savoirs. Cela correspond à l'enjeu épistémique chez Vinatier qui s'apparente à l'apprentissage d'informations verbales et à l'apprentissage d'habilités intellectuelles de Gagné. Le premier correspond à l'apprentissage de noms, de faits et de corps de connaissances, comme par exemple des mots de vocabulaire tandis que le second est lié à l'apprentissage des concepts.

Le tableau d'analyse de nos verbatims sur le modèle E-P-R de Vinatier nous permet de remarquer que l'enjeu épistémique est présent à chaque fois. Cela signifie donc que les savoirs sont donc essentiels dans un échange entre un enseignant et des élèves.

En effet, dans le premier verbatim, dans l'intervention [3], ce qui est recherché par l'enseignante est l'acquisition des notions de ressource et de contrainte avec : *Enseignant : Dans le document, tu montres si c'est une contrainte ou une ressource qui est présenté. Par exemple, ça (l'enseignant montre le document), à ton avis, c'est une contrainte ou une ressource ? (silence) D'avoir des hôtels ?*

Dans le troisième verbatim, ce qui est recherché est l'acquisition de connaissances avec la définition de terminaux à l'intervention [2] *Enseignant : C'est de nouveaux espaces dans le port pour que ... euh... les bateaux partent* mais aussi de concept avec dynamiques dans l'intervention [7] *Et du coup dans les dynamiques vous parlez de quoi ?*. Ce même concept est recherché à être acquis dans le quatrième verbatim dès l'intervention [3] : *Enseignant : Dynamiques, c'est comment ça transforme le territoire* mais aussi le concept d'atout à l'intervention [6] : *Cela peut mais les atouts c'est ce qui est déjà sur le territoire et qui apporte quelque chose au pays ... avec les dynamiques je veux voir qu'est-ce que la mondialisation a apporté sur le territoire ?*

Dans les verbatims 5, 6 et 7, l'enjeu d'apprentissage principal est l'acquisition de vocabulaire avec l'or noir comme le montre l'intervention [3] dans le cinquième verbatim : *Enseignant : Alors l'or noir c'est le pétrole. Ok ?* , l'intervention [9] dans le sixième : *Enseignant : Et c'est quoi l'or noir ?* et dans le septième [10] : *Enseignant : L'or noir c'est le pétrole oui donc du coup, (à l'élève 1) tu peux juste écrire pétrole, ça sera plus simple, parce que sinon tu vas... Donc écris pétrole oui. Et ça veut dire quoi ruée ?*. Nous pouvons aussi voir dans cette intervention qu'il y a une volonté dans ce verbatim de faire comprendre ce qu'est une « ruée vers ». Ainsi, dans une interaction orale entre une enseignante débutante et un élève, nous remarquons ici que l'objectif de l'enseignante débutante est principalement de faire acquérir le vocabulaire et les concepts importants de l'activité.

Nous pouvons aussi constater que même si l'objectif d'apprentissage de savoirs n'est pas celui qui est d'abord recherché, il le devient durant une interaction assez longue avec un élève au cours d'un travail autonome. C'est en effet visible dans le verbatim 2 où ce n'est pas l'apprentissage de connaissances qui est d'abord recherché mais il devient un enjeu au fil de l'interaction avec la volonté de vérifier si l'élève connaît bien les concepts de contrainte ou de ressource comme le montre les interventions [24] à [27] : *Enseignant : C'est un volcan. C'est une ressource du coup un volcan ou une contrainte ? ; Elève : Contrainte. Ah les deux ! ; Enseignant : Pourquoi c'est les deux ? ; Elève : Parce que ça peut-être bien mais ça peut être pas bien ; Enseignant : Pourquoi ça ne peut pas être bien ?*. L'enjeu épistémique n'est pas la priorité dans le début du verbatim. Il devient important à partir de l'intervention [30] où l'élève est face à une difficulté. L'élève a besoin du professeur pour comprendre donc il n'est plus dans le rejet. Il y a également un enjeu épistémique parce que l'élève cherche à élucider ce qu'il n'a pas compris.

Cette volonté de faire chercher à acquérir des apprentissages liés plus au savoir pour les enseignants débutants correspond donc bien à l'hypothèse que nous avons fait après avoir posé notre cadre théorique. Les apprentissages d'informations verbales et les apprentissages d'habilités intellectuelles se retrouvent de manière équivalente dans nos verbatims.

B. Une volonté de faire acquérir des savoir-être mais qui reste fragile

Lorsque nous regardons les tableaux, l'apprentissage de savoir-être, qui se voit à travers l'apprentissage d'attitudes concernant les valeurs (domaine affectif) de Gagné et l'enjeu relationnel de Vinatier, n'est pas le plus visible. Pour finir, l'enjeu relationnel est essentiellement présent dans le cadre du contrat didactique, tant du côté du professeur que du côté de l'élève. L'élève intervient principalement pour répondre aux questions du professeur, sans aller plus loin dans la discussion, et l'enseignant ne cherche pas non plus à approfondir la réflexion.

Pourtant, l'enjeu relationnel est fondamental dans une interaction orale. En effet, il est présent dans tous les verbatims, essentiellement dans le cadre du contrat didactique, tant du côté du professeur que du côté de l'élève. L'élève intervient principalement pour répondre aux questions du professeur, sans forcément aller plus loin dans la discussion, et l'enseignant ne cherche pas toujours à approfondir la réflexion.

Néanmoins, dans le deuxième et le sixième verbatims, l'enjeu relationnel fait l'objet d'un apprentissage de savoir-être. En effet dans le second verbatim, de l'intervention [1] à [6] : *Elève : J'attends la correction, pour pas que je me trompe ; Enseignant : Oui mais ..., tu peux tenter quand-même qu'on voit ; Élève : /Dans ma tête ; Enseignant : Bon par exemple, ça tu as mis quoi ? ; Elève : Comment ? ; Enseignant : Pour le document 6, tu mets quoi ?*, il y a ici la volonté de faire mettre au travail un élève et donc de lui faire acquérir certaines valeurs nécessaires dans un travail en classe dans le respect d'un cadre mis en place. De même, dans le verbatim 7, il y a la volonté pour l'enseignante débutante de faire travailler un groupe et donc l'acquisition de ces mêmes valeurs et de ce même cadre de travail.

Nous pouvons toutefois constater dans certains verbatims analysés que l'apprentissage de certaines aptitudes liées au savoir-être aurait pu être bénéfique. Ainsi, dans le verbatim 2, de l'intervention [6] à [9] : *Enseignant : Pour le document 6, tu mets quoi ? ; Elève : Bah, faut que je relise un petit peu... ; Enseignant : Bah, c'est une photo ! ; Elève : Ah (rires)*. Ici, l'enseignante débutante aurait dû avoir pour objectif dans ce moment de l'interaction de faire acquérir l'apprentissage d'attitudes correctes pour pouvoir acquérir des savoirs. C'est aussi visible dans le verbatim 4 où aux interventions [1] et [14], l'élève 1 est coupé par l'élève 2 : *Elève 1 : Est-ce que ... euh/*

; Elève 2 : *Dynamiques c'est quoi ?* et Elève 1 : *Est-ce que c'est une dynamique que 70% du port.../*; Elève 2 : *C'est quoi des terminaux ?*. Ici aussi, l'enseignante débutante aurait dû, à ce moment de l'interaction, avoir pour objectif de faire acquérir des valeurs de travail de groupe pour pouvoir acquérir correctement des apprentissages de savoirs.

Cependant, nous pouvons poser une limite à ce manque de volonté de faire acquérir des apprentissages de savoirs-être dans la classe par la présence d'un tuteur dans la classe qui est le professeur habituel de ces classes et qui donc impose également un cadre dans la classe.

C. Une volonté encore peu présente de faire acquérir des savoir-faire

Dans les tableaux, il y a aussi la volonté chez l'enseignante débutante de faire acquérir des savoir-faire aux élèves. Ceci se remarque à travers l'acquisition d'apprentissages de stratégies cognitives, désignant les moyens que met en œuvre un individu pour diriger ses processus d'attention, ses processus d'apprentissage et sa manière de résoudre les problèmes. Cela correspond également à l'enjeu pragmatique chez Isabelle Vinatier. Les apprentissages de savoir-être sont visibles dans les interactions présentes dans les verbatims 2, 4 et 7.

Ainsi dans le verbatim 2, il y a la volonté chez l'enseignante débutante de faire naître un processus de réflexion chez l'élève notamment avec l'intervention [34] : *Enseignant : J'ai mis le document 2 avec le document 6, à ton avis, pourquoi ?*. L'idée de l'enseignante débutante n'est donc pas de faire réfléchir l'élève sur les éléments des documents, mais sur l'articulation entre les deux documents afin d'en comprendre la logique. En se mettant à la place de l'enseignant, l'élève peut comprendre ainsi l'objectif d'apprentissage. Le savoir-faire est donc un moyen d'arriver au savoir. C'est aussi visible dans le verbatim 4 avec les interactions [19] à [20] : *Enseignant : Cela te sert à argumenter dans ta partie sur les dynamiques oui ...* ; *Elève 2 : pour donner un exemple ?* L'enseignante débutante cherche ainsi à faire comprendre la méthodologie de l'argumentation aux élèves. Dans le verbatim 7 à l'intervention [15], *Enseignant : Oui mais il ne suffit pas de recopier ce qu'il y a dans le document, il faut que tu comprennes*, il y a une volonté de faire comprendre le sens de l'activité à l'élève, de lui faire comprendre un processus d'apprentissage.

Toutefois, l'apprentissage de savoir-faire n'est jamais, dans l'analyse de nos verbatims, l'enjeu principal d'apprentissage recherché par l'enseignante débutante même s'il est présent à trois reprises.

Nous pouvons donc remarquer que dans les apprentissages souhaités et réalisés dans les interactions analysées, ceux portant sur des savoirs semblent être ceux les plus recherchés par les enseignants débutants. La volonté de faire acquérir des apprentissages liés aux savoir-faire et aux savoir-être sont moins mis en avant. Or, si les savoirs sont importants, l'acquisition de savoir-faire et de savoir-être doit être aussi recherchée par un enseignant pour la réussite totale de l'élève en situation d'apprentissage. Cela revient alors à l'idée d'harmonie du modèle E-P-R de Vinatier pour le bon fonctionnement d'une interaction orale entre un enseignant débutant et un élève.

V. Quels procédés permettent d'amener un apprentissage ?

Réponse aidante	Étayage de Bruner						Modèle de la face	
	Enrôlement du sujet dans la tâche	Réduction de la difficulté	Maintien de l'orientation	Signalisation des caractéristiques où le tuteur donne des informations supplémentaires	Contrôle de la frustration	Démonstration = imitation d'un essai de solution	FFA	FTA
Verbatim 1		X	X		X Intervention [4]	X Intervention [7]	Absence de FFA/FTA	
Verbatim 2	X Interventions [30] à [42]	X Interventions [22] à [24]	X Intervention [30]		X Intervention [38]	X Intervention [27] à [29]	Absence de FFA/FTA	
Verbatim 3	X Intervention [1]	X Intervention [13]		X Intervention [5]	X Intervention [20]		Absence de FFA/FTA	
Verbatim 4	X Intervention [2]	X Interventions [6] et [9]					Absence de FFA/FTA	

Verbatim 5	X	X Intervention [3]					Absence de FFA/FTA	
Verbatim 6	X Intervention [5]						Absence de FFA/FTA	
Verbatim 7	X A partir de l'intervention [10]	X Intervention [10]	X Intervention [19]		X Intervention [21]		X Intervention [4]	X Intervention [8]

L'identification des apprentissages nous a permis de distinguer différents types d'apprentissages. A présent, il nous semble intéressant de nous questionner sur les procédés employés par l'enseignante débutante pour transmettre ces apprentissages dans le cadre d'une interaction orale, à travers le modèle d'étayage de Bruner et le modèle de la face, mais aussi sur les moyens de vérification de l'apprentissage.

A. Les procédés d'aide utilisés par l'enseignante débutante pour amener l'élève à un apprentissage

Pour amener à un apprentissage de savoirs, l'étayage est généralement utilisé par un enseignant débutant comme nous le montre notre tableau d'analyse comparative ci-dessus. Cette remarque nous semble en cohérence avec nos analyses précédentes sur le fait que l'enseignant débutant s'attache davantage à transmettre des apprentissages liés aux savoirs. Néanmoins, cela n'exclut pas la présence du modèle de l'étayage en lien avec les enjeux pragmatiques et relationnels.

Ainsi, la première fonction d'étayage de Bruner, qui s'intéresse à l'**enrôlement du sujet dans la tâche**, se retrouve dans la majorité de nos verbatims (2, 3, 4, 6 et 7). Par enrôlement dans la tâche, il faut comprendre que le tuteur doit susciter l'intérêt et la motivation du tutoré pour la réalisation de la tâche.

Pour les verbatims 3, 4 et 5, l'enseignante débutante n'a pas besoin d'enrôler les sujets dans la tâche. En effet, étant donné que l'interaction orale est enclenchée par un élève qui pose une question sur l'activité, ce dernier est donc déjà enrôlé dans la tâche. C'est ainsi visible dès le début des verbatims : à l'intervention [1] pour le verbatim 3 : *Elève 1 : C'est quoi « de nouveaux terminaux » ?* ; à l'intervention [2] pour le verbatim 4 : *Elève 2 : Dynamiques c'est quoi ?* ; et à l'intervention [2] pour le verbatim 5 : *Elève : J'ai pas compris ce qu'il y a de marquer ici. (montre le document), « la ruée vers l'or noir »*. Néanmoins, nous pouvons faire une distinction entre ces trois situations dans l'enrôlement du sujet. En effet, l'élève semble plus enrôlé dans le verbatim 4 que dans les deux autres car sa première question se poursuit par une autre dans l'intervention [5] : *Elève 2 : Mais les atouts aussi... cela peut non ?*, montrant alors son incompréhension sur la distinction entre les termes atout et dynamique. Le fait que l'élève signale à l'enseignante son incompréhension montre qu'il est enrôlé dans l'activité et qu'il se questionne réellement dessus. Cet élément n'est pas visible dans le verbatim 3 et 5. Si l'interaction orale se poursuit dans le verbatim 3, c'est parce que l'enseignante débutante tente de réorienter les élèves dans la bonne direction. Cependant, les élèves font quand-même preuve d'enrôlement dans la mesure où ils répondent activement aux questions de l'enseignante. Nous pouvons en conclure qu'ils sont enrôlés dans la tâche mais qu'ils ne se sont tout simplement pas rendus compte de leur incompréhension. A l'inverse, l'échange entre l'enseignante et l'élève ne va pas au-delà de la question de l'élève dans le verbatim 5 car l'enseignante n'intervient pas dans la réalisation de la tâche de l'élève : elle se contente de répondre à sa question.

Toutefois, l'enrôlement de l'élève dans la tâche peut intervenir au cours de l'interaction orale. C'est le cas pour le verbatim 2 et 7. Pour le verbatim 2, le professeur mène un effort d'enrôlement du sujet, qui s'avère efficace à partir de l'intervention [16] où l'élève commence à s'interroger réellement sur l'activité car sa réponse n'est pas validée par l'enseignante. Auparavant, l'élève se contentait de répondre aux questions de l'enseignante, sans y apporter plus d'intérêt. Cet enrôlement au cours de l'activité

est également visible dans le verbatim 7 où à partir de l'intervention [10], plusieurs élèves interviennent, notamment l'élève 1 qui se questionne vraiment sur la signification du mot "ruée".

De plus, le verbatim 6 nous offre une autre situation d'enrôlement de l'élève dans la tâche. En effet, il s'agit d'une interaction orale entre une enseignante débutante et un groupe d'élèves, mais, nous pouvons voir que la professeure fait le choix d'enrôler plus spécifiquement un élève afin de le valoriser. C'est visible à l'intervention [5] : *Enseignant : D'accord. Alors, qu'est-ce que vous pouvez dire ?.. Je te l'avais expliqué en plus Chemseddine... Le dernier document... Tu te rappelles ou pas ?.. Celui-ci (montre le document). Que tu n'avais pas compris.* Les autres élèves ne sont donc pas particulièrement enrôlés dans la tâche et se contentent de répondre aux questions de l'enseignante lorsqu'elle s'adresse à eux.

Enfin, pour le verbatim 1, nous ne pouvons pas dire que l'élève est réellement enrôlé. En effet, il se contente de répondre aux questions de l'enseignante et donc de respecter le contrat didactique. C'est visible par les réponses courtes de l'élève, répondant par un "oui" ou un élément présent dans la question de l'enseignante, notamment à l'interaction [8]. L'élève se sent obligé de répondre dans le cadre du contrat didactique. Ayant le choix entre deux propositions, il répond au hasard. C'est cet élément qui nous permet d'affirmer que l'élève n'est pas enrôlé dans la tâche.

Finalement, notre analyse des verbatims nous permet de conclure qu'une question de l'élève sur l'activité manifeste un enrôlement préalable de l'élève dans la tâche. Cependant, l'enrôlement peut également avoir lieu au cours de l'activité, notamment lorsque l'élève fait face à une difficulté qui le questionne.

La deuxième fonction d'étayage de Bruner, à savoir la **réduction de la difficulté**, est présente dans six verbatims sur sept. Elle semble alors être le procédé d'aide le plus utilisé par les enseignants débutants. En effet, l'enseignante débutante peut réduire la difficulté de l'activité en donnant la définition de certains termes. C'est visible dans le verbatim 3 aux interventions [1] et [2] : *Elève 1: C'est quoi de "nouveaux terminaux" ? ; Enseignant : C'est de nouveaux espaces dans le port pour que ... euh... les bateaux partent,* dans le verbatim 4 aux interventions [2] et [3] : *Elève 2 : Dynamiques, c'est quoi ? ; Enseignant : Dynamiques, c'est comment ça transforme le territoire* et dans le verbatim 5 à l'intervention [2] et [3] : *Elève : J'ai pas compris ce*

qu'il y a de marquer ici. (montre le document), « la ruée vers l'or noir » ; Enseignant : Alors l'or noir c'est le pétrole. Ok ?. La réduction de la difficulté par l'enseignante débutante correspond ici à une réponse d'une demande d'un élève.

Cependant, l'enseignante peut également donner une définition d'un terme pour réduire la difficulté de l'activité sans que l'élève ne formule clairement une question. C'est au fil de la discussion, lorsque l'enseignante débutante se rend compte qu'un mot de vocabulaire n'est pas compris par l'élève, empêchant alors sa compréhension de l'activité, qu'elle en donne la définition. C'est visible dans le verbatim 3 aux interactions [11] à [13] : *Enseignant : Vous êtes sûres que ce n'est pas le contraire au final ? Qu'est-ce qu'on entend par dynamiques ? ; Elève 3 : C'est ce qui fait avancer le pays ; Enseignant : Ce n'est pas tout à fait ce qui fait avancer le pays, c'est ce qui change dans le pays et donc qu'est-ce qui change dans le pays, c'est quoi plus ?.* Nous le constatons également dans le verbatim 4 aux interactions [5] et [6] : *Elève 2 : Mais les atouts aussi... cela peut non ? ; Enseignant : Cela peut mais les atouts c'est ce qui est déjà sur le territoire et qui apporte quelque chose au pays ... avec les dynamiques je veux voir qu'est-ce que la mondialisation a apporté sur le territoire ?.* L'objectif de l'enseignante débutante en réduisant cette difficulté est donc de permettre aux élèves de mieux comprendre l'activité et la consigne pour qu'ils réussissent au mieux la tâche demandée. Le procédé choisi est donc de donner la définition des termes qui posent problèmes.

Le verbatim 1 met en avant un autre procédé d'aide qui peut être utilisé par les enseignants lorsqu'un mot de vocabulaire pose problème. En effet, lorsque l'enseignante débutante comprend la difficulté de l'élève dans la compréhension de la notion, elle décide alors de la simplifier, non pas en en donnant une définition, mais en la "traduisant" par un mot plus simple, en donnant en quelque sorte un synonyme. Ce procédé d'aide est visible aux interactions [5] à [8] : *Enseignant : C'est une ressource ou une contrainte ? ; Elève : Contrainte ; Enseignant : C'est une contrainte ? Est-ce que c'est positif ou c'est négatif d'avoir des hôtels ? ; Elève : Positif.*

Pour le verbatim 7, la réduction de la difficulté par l'enseignante débutante est visible dans l'intervention [10] : *Enseignant : L'or noir c'est le pétrole oui donc du coup, (à l'élève 1) tu peux juste écrire pétrole, ça sera plus simple, parce que sinon tu vas... Donc écris pétrole oui. Et ça veut dire quoi ruée ?.* La réduction de la difficulté passe

par un conseil, celui de remplacer or noir par pétrole. Elle simplifie alors un terme en en donnant un synonyme.

La réduction de la difficulté peut prendre d'autres aspects comme nous le montre le verbatim 2. Dans cette interaction orale, l'enseignante débutante pose des questions simples à l'élève afin de l'amener vers l'apprentissage. C'est une manière de lui donner des indices, procédé d'aide qui avait été identifié par Nathalie Francols. Cet élément est visible aux interactions [22] à [25] : *Enseignant : Tu sais ce que c'est ? ; Elève : Une montagne euh, volcan ! ; Enseignant : C'est un volcan. C'est une ressource du coup un volcan ou une contrainte ? ; Elève : Contrainte. Ah les deux !*. L'enseignante débutante décide de poser cette question simple, renvoyant l'élève aux documents, puisque depuis l'intervention [17], l'élève change régulièrement d'avis sur la catégorisation du document. La réduction de la difficulté passe alors ici par un renvoi au document, ce qui est un moyen de donner un indice à l'élève.

Finalement, la réduction de la difficulté chez un enseignant débutant passe majoritairement par une simplification du terme posant problème, soit en en donnant une définition, soit en en donnant un synonyme.

La troisième et la quatrième fonction d'étayage de Bruner peuvent être associées. Elles correspondent au **maintien de l'orientation** et à la **signalisation des caractéristiques déterminantes**. En effet, ces deux fonctions cherchent à maintenir les élèves dans le but de l'activité. Pour la première fonction, c'est pendant que les élèves font la tâche et pour la seconde, c'est une fois que les élèves ont fait la tâche, où il s'agit de leur faire comprendre les écarts entre ce qui était attendu et ce qui a été produit. Nous retrouvons ces fonctions d'étayage dans trois verbatims analysés.

Ainsi dans le deuxième verbatim, le maintien de l'orientation se caractérise par l'intervention [29] : *Elève : Parce qu'un volcan, il produit du chaud ; Enseignant : (rires) Du chaud. Pourquoi je l'ai mis à ton avis avec l'hôtel ?*. En effet, l'élève est déconcentré, ce qui l'empêche de continuer l'activité dans de bonnes conditions, l'enseignante pose donc une question plus précise pour maintenir l'attention de l'élève. Il y a donc derrière cette intervention un enjeu relationnel.

Dans les deux autres verbatims, le maintien de l'orientation se fait plutôt dans une volonté de répondre à des enjeux épistémiques. En effet, dans le troisième verbatim, il y a une signalisation des caractéristiques à l'intervention [5] : *Enseignant :*

(L'enseignant regarde la copie d'un élève) Dans les atouts, vous voulez mettre ça ? ; Elève 1 : Oui ; Enseignant : Et du coup dans les dynamiques vous parlez de quoi ? qui indique une mauvaise compréhension d'un concept qui a empêché de bien réaliser la tâche. Comme dans le septième verbatim aux interventions [18] et [19] : *Elève 1 : Oui c'est un chemin non ? ; Enseignant : Non, la ruée c'est une course vers l'or noir. Tous les pays veulent avoir le pétrole.* L'enseignante réoriente les élèves suite à la mauvaise compréhension d'un mot de vocabulaire.

Dans le premier verbatim, à la fin de l'échange, à l'intervention [11] : *Enseignant : Hum hum, c'est ça oui (l'élève écrit)*, l'enseignante ne lui demande pas de continuer l'activité. Nous pouvons supposer un échec dans le maintien de l'orientation et donc de l'enjeu pragmatique de l'interaction.

La cinquième fonction d'étayage de Bruner désigne le **contrôle de la frustration** durant l'interaction entre un enseignant et un élève. Il est visible dans quatre de nos verbatims.

Ainsi dans les deux premiers verbatims, la frustration se caractérise par une volonté de mettre fin à l'interaction. A l'intervention [4] : *Élève : J'ai pas compris*, l'élève montre une frustration dans le fait de ne pas réussir l'activité et tente donc d'arrêter la conversation. Par la suite, l'enseignante débutante réexplique donc l'activité d'une manière différente pour calmer sa frustration. Dans le second verbatim, c'est vers la fin de l'interaction, à l'intervention [38], que l'élève montre de la frustration : *Elève : /Ca, c'est une contrainte du coup ? ; Enseignant : Ça, ça peut être une contrainte là, et là (l'enseignant montre le tableau), pourquoi ça peut être une ressource un volcan ? (silence) En rapport avec ça (l'enseignant montre l'image de l'hôtel) ; Elève : Ah parce que ça peut attirer les touristes !.* Il cherche en effet à mettre aussi un terme à la conversation. L'enseignante reprend donc entièrement la consigne pour remettre l'élève dans l'activité.

Dans le troisième et le septième verbatim, la frustration se caractérise par le fait que les nouveaux apprentissages entraînent un blocage dans le déroulement de l'activité et donc une fragilisation de l'enjeu pragmatique. En effet, dans le troisième verbatim, aux interventions [19] à [22] : *Elève 3: Cela veut dire qu'on s'est trompé sur tout ; Enseignant: En fait vous échangez surtout dynamiques et atouts ; Elève 1 : Ah du coup tu fais une partie sur les dynamiques (désigne l'élève 2) ; Enseignant : Sur*

comment la mondialisation transforme les territoires, les élèves se sont rendus compte qu'ils se sont trompés dans leur compréhension des concepts ce qui entraîne un échec dans la résolution de l'activité. L'enseignante débutante règle donc leur problème pour pouvoir permettre la continuité de l'activité en réorganisant le déroulement de l'activité pour résoudre le problème d'ordre pragmatique qui s'est créé. De même, dans le septième verbatim, à l'intervention [21], il est dit : *Enseignant : Vous pouvez enlever le mot « ruée ». Ce qui est important c'est de savoir qu'il y a du pétrole en Arctique. (à l'élève 2) S'il y a des mots que tu ne comprends pas, tu peux demander.* En effet l'acquisition d'un nouvel apprentissage de savoir avec la définition de "ruée" les bloque dans la continuité de l'activité, créant un sentiment de frustration. N'étant pas primordial, l'enseignante est obligée de l'écarter pour que les élèves puissent continuer l'activité.

La sixième fonction d'étayage est **la démonstration qui signifie l'imitation d'un essai de solution par l'enseignant à l'élève**. Il est visible à deux reprises dans nos verbatims. Ainsi dans le premier verbatim, dans l'intervention [7] : *Enseignant : C'est une contrainte ? Est-ce que c'est positif ou c'est négatif d'avoir des hôtels ?*, l'enseignante reprend la réponse de l'élève pour qu'il se rende compte de son erreur. Dans le second verbatim, l'enseignant « imite » un essai de solution tenté par l'élève et espère que celui-ci va « l'imiter » en retour sous une forme mieux appropriée. Les interventions [27] à [29] illustrent ce propos : *Élève : Parce que ça peut être bien mais ça peut être pas bien ; Enseignant : Pourquoi ça ne peut pas être bien ? ; Elève : Parce qu'un volcan, il produit du chaud.* Ici, de par la question de l'enseignant, l'élève tente de préciser sa réponse.

Le modèle d'étayage de Bruner nous permet ainsi d'identifier les différents procédés d'aide les plus utilisés par les enseignants débutants. Tout d'abord, pour qu'une aide soit efficace, il faut que le sujet soit enrôlé dans la tâche ce qui lui permet alors d'être réceptif à la réponse aidante effectuée par l'enseignante débutante. Cela confirme alors notre hypothèse selon laquelle l'enrôlement du sujet dans la tâche est important. De plus, nous avons également émis l'hypothèse que la réduction de la difficulté et la signalisation des caractéristiques déterminantes sont les procédés d'aide les plus utilisés par les enseignants débutants. Pour la réduction de la difficulté, cette hypothèse se confirme où, en effet, la réduction de la difficulté se retrouve dans six de nos sept verbatims. Nous pouvons alors généraliser en admettant que la réduction de

la difficulté est le procédé d'aide le plus employé par les enseignants débutants, notamment en donnant une définition ou un synonyme du terme qui pose problème. A l'inverse, la signalisation des caractéristiques dominantes est moins présente dans nos verbatims que nous l'aurions pensé, bien qu'associée avec le maintien de l'orientation, ces procédés d'aides sont présents dans quatre de nos verbatims. Enfin, la comparaison de nos verbatims a permis de mettre en avant la fonction d'étayage du contrôle de la frustration, présente dans quatre de nos verbatims, plus que ce que l'on avait imaginé. Mais, après notre réflexion sur les verbatims, la présence de cette fonction nous semble essentielle puisqu'elle permet à l'élève de ne pas se positionner en situation d'échec et de garder confiance en lui, l'enseignante valorisant alors l'élève.

Cette volonté de valorisation des élèves se retrouve également dans notre cadre d'analyse du modèle de la face. En effet, dans le cadre de nos lectures, nous avons également vu que l'enseignant, durant l'interaction orale, pouvait utiliser des FFAs et des FTAs. Ce sont tous les actes verbaux ou non-verbaux que l'être humain effectue pouvant être des actes menaçants ou au contraire valorisants pour la face d'une personne. Les FFAs sont les actes valorisants tandis que les FTAs concernent les actes menaçants. Nous avons fait l'hypothèse que nous en rencontrions peu dans nos verbatims et, en effet, dans le tableau comparatif, on n'en retrouve l'utilisation faite par une enseignante débutante que dans le septième verbatim. Aux interventions [4] et [8], il est dit : *Enseignant : (l'enseignant s'adresse à l'élève 3 qui a aussi travaillé sur l'étude de cas sur l'Arctique) Tu peux participer aussi et Enseignant : Tu dis un mot tu ne sais pas ce que ça veut dire ?*. L'enseignante débutante a ainsi utilisé des procédés langagiers dans le but de recadrer l'élève dans un enjeu relationnel.

Toutefois, nous pouvons constater que les FFAs ou FTAs aurait pu être utile dans d'autres situations rencontrées dans nos interactions. En effet, dans le verbatim 2, aux interventions [1] à [8], l'élève fait preuve de mauvaise volonté dans la réalisation de la tâche, notamment aux interventions [2] et [3] : *Enseignant : Oui mais ..., tu peux tenter quand-même qu'on voit ; Elève : /Dans ma tête* et aux interventions [6] à [8] : *Enseignant : Pour le document 6, tu mets quoi ? ; Elève : Bah, faut que je relise un petit peu... ; Elève : Bah, c'est une photo !*. Il aurait pu être nécessaire de remettre à l'élève à sa place à l'aide d'un FTA. De même, dans le verbatim 4, nous constatons que la parole d'un élève du groupe lui est régulièrement coupée par ses camarades. C'est visible aux interventions [1] et [2] : *Elève 1 : Est-ce que ... euh/ ; Elève 2 :*

Dynamiques, c'est quoi ? et aux interventions [14] et [15] : *Elève 1 : Est-ce que c'est une dynamique que 70% du port... / ; Elève 2 : C'est quoi des terminaux ?*. L'enseignante débutante aurait pu intervenir en encourageant l'élève 1 à l'aide de FFA, d'autant plus que ces interventions étaient pertinentes. Cela aurait permis également une meilleure cohésion de groupe, facilitant l'acquisition de savoirs.

B. La vérification de l'efficacité de ces procédés d'aide pour l'apprentissage des élèves

Ces différents procédés d'aide ont pour objectif principal l'acquisition d'apprentissages par l'élève. Il est alors intéressant de s'interroger sur l'efficacité des procédés d'aide utilisés par l'enseignant débutant pour amener l'élève vers un apprentissage. Pour cela, nous pouvons ici découper l'ensemble des verbatims en trois, séparant les objectifs d'apprentissage de savoirs de la classe de sixième, de quatrième et de troisième. Nous allons essentiellement nous concentrer sur les apprentissages de savoirs car ils sont plus facilement vérifiables sur le court terme que les apprentissages de savoirs-être ou de savoir-faire qui, eux, correspondent plutôt à une acquisition sur le long terme difficilement vérifiable pour l'enseignant débutant.

L'objectif d'apprentissage des verbatims 1 et 2 était de chercher à faire acquérir les concepts de ressource et de contrainte. Dans le premier verbatim, l'enseignante débutante semble croire que l'élève a compris le sens de ressource comme un élément positif, ce que l'on peut voir aux interventions [9] à [11] : *Enseignant : Donc tu mets ça. Positif, c'est ressource du coup. ; Élève : Donc c'est positif ? ; Enseignant : Hum hum, c'est ça oui (l'élève écrit)*. L'objectif de l'activité était alors de dire si les éléments présentés dans les documents étaient des ressources ou des contraintes. Toutefois, ici, l'enseignante ne vérifie pas par la suite si l'élève met positif ou ressource sur son cahier et s'il a donc réellement compris ce qu'était une ressource. De plus, l'enseignante ne demande pas à l'élève de justifier pourquoi c'est positif, elle se contente d'acquiescer. La justification de la réponse de l'élève aurait permis à l'enseignante débutante de réellement savoir si l'élève avait compris le sens de ces termes, et si donc, la réduction de la difficulté avait fonctionné. Dans le second verbatim, aux interventions [10] à [18], nous pouvons lire : *Enseignant : A ton avis, c'est une ressource ou une contrainte ? ; Elève : Ressource ; Enseignant : Voilà. Donc, ça, c'est une contrainte ou une ressource ? ; Elève : Contrainte ? Ressource ;*

Enseignant et élève : C'est les deux ; Elève : Je le savais ; Enseignant : Et ça du coup c'est une contrainte ou une ressource ? ; Elève : /Ressource. Ici, puisque l'élève répond bien aux questions, l'enseignante ne vérifie pas si l'élève a réellement compris ce qu'était une ressource ou une contrainte en lui demandant de justifier sa réponse. C'est seulement aux interventions [18] à [22] : Enseignant : C'est qu'une ressource ? ; Elève : Les deux ; Enseignant : Pourquoi ? ; Elève : /Ah non c'est une ressource ; Enseignant : Tu sais ce que c'est ? où l'élève se trompe, que l'enseignante cherche à voir s'il a compris le concept de ressource. Pour autant, l'enseignante ne revient jamais sur les réponses précédentes données par l'élève pour vérifier s'il avait réellement compris.

Dans les verbatims 3 et 4, l'objectif de l'enseignante était de faire comprendre les concepts de dynamiques et d'atouts. Si, dans les deux cas, le concept de dynamiques et d'atouts semblent avoir été compris dans l'objectif de la construction d'un développement construit, sur le long terme, on peut se rendre compte que seul un groupe a réellement compris ce qu'était les dynamiques et les atouts. En effet, par la suite, il devait effectuer un croquis avec une légende où il fallait classer les différents éléments entre atout, dynamique et menace. Seul un groupe semble avoir réellement compris la différence entre atout et dynamique, malgré l'aide effectuée par l'enseignante débutante auparavant. Nous le constatons dans les deux légendes ci-dessous.

I - Une insertion croissante dans la mondialisation grâce à ses atouts	II - Des dynamiques qui transforment l'espace	III - Des menaces à la mondialisation
usine x métropole o sécurité alimentaire [red box] zone touristique [hatched box] zone agricole exportatrice [blue box] Flux de marchandises [blue arrow] Flux d'investissement chinois [red arrow] pétrole *	port (ZIP) △ chemin de fer [hatched line] route maritime [blue arrow]	piraterie [blue dot] zone d'instabilité [hatched box] famine [red dot] bidonville [red dot]

Légende d'un élève du verbatim 3

Tableaux de figurés qui doit aider à construire la légende		
Figurés de surface	Figurés ponctuels	Figurés linéaires
Situations de conflit Colorier en rouge Colorier en orange Colorier en jaune Zones de combat Contours de la couleur de choix	☆ Conflit ● Base Militaire [hatched box] Zones d'attaque de Navire	- Route - Alentour stratégique et important - Route
I - Une insertion croissante dans la mondialisation grâce à ses atouts	II - Des dynamiques qui transforment l'espace	III - Des menaces à la mondialisation
Croissance économique et économique Ressources industrielles et économique Ressources agricoles Zone agricole exportatrice Sécurité alimentaire pétrole Zones Touristiques	- Usine - aéroport - port - gare - Réseau ferroviaire - Réseau maritime - Flux de marchandises - Flux d'investissements - Chinois - Chemins de fer - Routes maritimes - métropoles	- Zone d'instabilité - famine - piraterie - guerre - pauvreté - bidonville - importations coûteuses

Légende d'un élève du verbatim 4

Cela peut s'expliquer en analysant les verbatims. En effet, dans le troisième verbatim, seule la définition de dynamique a été expliquée à l'intervention [13] : *Enseignant : Ce n'est pas tout à fait ce qui fait avancer le pays, c'est ce qui change dans le pays et donc qu'est-ce qui change dans le pays, c'est quoi plus ?*. La définition du concept "atout" est jugée comprise par l'enseignante. Dans le quatrième verbatim, les deux définitions ont été données à l'intervention [3] : *Enseignant : Dynamiques, c'est comment ça transforme le territoire* et l'intervention [6] : *Enseignant : Cela peut mais les atouts c'est ce qui est déjà sur le territoire et qui apporte quelque chose au pays ... avec les dynamiques je veux voir qu'est-ce que la mondialisation a apporté sur le territoire ?* où la différence a été donnée au groupe. Cela peut expliquer la meilleure compréhension du groupe du verbatim 4 malgré le fait que l'enseignante ait utilisé le même procédé d'aide.

Dans les verbatims 5, 6 et 7 qui concernent le même élève dans un groupe, l'objectif d'apprentissage était l'acquisition du vocabulaire "or noir". La définition a été donnée lorsqu'il travaillait en individuel et l'enseignante a vérifié par la suite dans le groupe si le vocabulaire a été acquis avec l'intervention [5] du sixième verbatim : *Enseignant : D'accord. Alors, qu'est-ce que vous pouvez dire ?.. Je te l'avais expliqué en plus Chemseddine... Le dernier document... Tu te rappelles ou pas ?.. Celui-ci (montre le document). Que tu n'avais pas compris*. Cette interaction orale permet à l'enseignante débutante de remarquer que l'élève 1 n'a pas acquis le mot de vocabulaire "or noir". Cependant, il a compris et retenu la justification expliquée par l'enseignante dans le verbatim 5 dans l'intervention [5] : *Enseignant : D'accord. Donc, en fait c'est plus la banquise elle fond, les hommes ils... Si tu veux, le pétrole est situé dans.. dans la banquise. Donc quand la banquise elle fond, ça permet aux hommes d'avoir accès au pétrole*. En effet, cet élément de réponse est repris par l'élève dans le verbatim 6 à l'intervention [17] : *Elève 1 : On va dire que le pétrole, en Arctique, bah il a mobilisé ... euh la banquise. Du coup, la banquise après elle a fondu et ça a donné à nouveau accès à l'océan*. Néanmoins, le mot de vocabulaire "or noir" semble acquis par l'élève dans le verbatim 7 à l'intervention [5] : *Elève 2 : Vers l'or noir. L'or noir.. La ruée vers l'or noir en gros c'est le pétrole*.

Toutefois, nous pouvons nous rendre compte que dans le verbatim 5, l'élève demande à l'intervention [1] : *Elève : J'ai pas compris ce qu'il y a de marquer ici (montre le document), « la ruée vers l'or noir »*. Or, par la suite, seule la définition de

l'or noir lui a été donnée mais pas celle de ruée. Cela se retranscrit dans le septième verbatim quand l'élève n'est pas capable d'expliquer ce qu'est une ruée dans l'interaction avec les autres élèves aux interventions [10] et [11] : *Enseignant : L'or noir c'est le pétrole oui donc du coup, (à l'élève 1) tu peux juste écrire pétrole, ça sera plus simple, parce que sinon tu vas... Donc écris pétrole oui. Et ça veut dire quoi ruée ? ; Elève 1 : Bah c'est comme une rue.. fin je sais pas.*

Finalement, l'efficacité des procédés d'aide est inégale dans l'acquisition des savoirs. Toutefois, ce ne sont pas les procédés qui sont à mettre en cause mais leur utilisation par les enseignantes débutantes. En effet, l'une des explications de cette inégale acquisition des savoirs est que les enseignantes partent du principe que l'élève a des prérequis nécessaires à la réalisation des activités ou qu'ils ont déjà compris certains savoirs apportés par les activités. En réalité, il semble nécessaire que l'enseignante débutante vérifie ces prérequis. Ce phénomène est particulièrement visible dans les verbatims 3 et 4 ainsi que dans les données d'élèves récupérées. Les verbatims 5, 6 et 7 nous montrent l'importance de la répétition et que l'acquisition de savoirs se fait en plusieurs étapes.

VI. Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que les pratiques de régulations orales entre un enseignant débutant et un élève se font en plusieurs étapes. Ainsi, le déclenchement de l'interaction orale est déterminant pour la réponse aidante qui suit. Elle détermine quels sont les premiers apprentissages en jeu que l'on peut classer en trois catégories : épistémique, pragmatique et relationnel. L'objectif d'apprentissage de départ dépend de qui enclenche l'interaction orale. Cet objectif peut ensuite évoluer tout au long de l'échange.

L'apprentissage intervient durant la réponse aidante où l'enseignant débutant utilise plusieurs pratiques de régulations orales avec des procédés d'aide. L'enseignant débutant se concentre davantage sur les enseignements de savoirs que sur ceux de savoir-faire et de savoir-être. Afin de transmettre ces différents apprentissages, l'enseignant débutant favorise certains procédés d'aide, notamment la réduction de la difficulté et le contrôle de la frustration. L' enrôlement de l'élève dans une tâche par l'enseignant lors de l'interaction est nécessaire pour l'acquisition de savoirs et de savoir-faire. Pour l'acquisition de savoir-être, l' enrôlement a un effet moins important.

La vérification des apprentissages nous permet d'identifier les limites des pratiques de régulations utilisées par l'enseignant débutant. En effet, un même procédé d'aide ne permet pas d'aboutir à un même apprentissage. Cela peut se justifier par une concentration des enseignants débutants sur l'enjeu épistémique par rapport aux enjeux pragmatiques et relationnels ce qui aboutit à un manque d'harmonie entre les trois enjeux. Le manque d'expérience de l'enseignant débutant explique aussi la disparité d'acquisition des apprentissages lors d'une réponse aidante. En effet, inconsciemment, il attribue aux élèves des prérequis qui ne correspondent pas toujours à la réalité des savoirs de ces derniers.

Finalement, l'enjeu pour l'enseignant débutant est d'identifier clairement les besoins des élèves afin de leur apporter la meilleure aide possible. Le fait d'en avoir pris conscience nous permet alors de mieux nous questionner sur cet aspect lors d'une interaction orale avec un élève, et donc d'être possiblement plus efficace dans le futur dans l'aide apportée. Il est également essentiel que l'enseignant débutant vérifie

régulièrement si les apprentissages qu'il a souhaité transmettre lors d'une interaction orale sont acquis car ils se font généralement sur le temps long.

Bibliographie

- BUJON, L (2008), « Les rituels de la politesse : analyse pragmatique des interactions lors de l'offre d'un cadeau », Récupéré le 10 janvier 2018, http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.bujon_l&part=140120
- FRANCOLS, N (2008), « Aider les élèves dans l'interaction de classe », *Diversité*, n°152, page 159
- Apprentissage. (2014). Dans P. MEIRIEU (dir.), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (page 65). Issy-les-Moulineaux, France : ESF
- Apprentissage (typologie des -). (2014). Dans P. MEIRIEU (dir.), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (page 80). Issy-les-Moulineaux, France : ESF
- Gagné. (2014). Dans P. MEIRIEU (dir.), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés – Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (page 245). Issy-les-Moulineaux, France : ESF
- PERRAUDEAU, M (2006), « Chapitre 7 : Peut-on enrichir les stratégies d'enseignement ? », *Les stratégies d'apprentissage – Comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs ?*, Paris, Armand Colin
- VINATIER, I (2013), *Le travail de l'enseignant – une approche par la didactique professionnelle*, Paris, Le point sur... Pédagogie

Annexes

A. Verbatims

Verbatim 1

1	Enseignant	Tu as compris aussi ce qu'il fallait faire ?
2	Elève	Non
3	Enseignant	Dans le document, tu montres si c'est une contrainte ou une ressource qui est présenté. Par exemple, ça (l'enseignant montre le document), à ton avis, c'est une contrainte ou une ressource ? (silence) D'avoir des hôtels ?
4	Elève	J'ai pas compris
5	Enseignant	C'est une ressource ou une contrainte ?
6	Elève	Contrainte
7	Enseignant	C'est une contrainte ? Est-ce que c'est positif ou c'est négatif d'avoir des hôtels ?
8	Elève	Positif
9	Enseignant	Donc tu mets ça. Positif, c'est ressource du coup.
10	Elève	Donc c'est positif ?
11	Enseignant	Hum hum, c'est ça oui (l'élève écrit)

Verbatim 2

L'enseignant va voir l'élève		
1	Elève	J'attends la correction, pour pas que je me trompe.
2	Enseignant	Oui mais ..., tu peux tenter quand-même qu'on voit
3	Elève	/Dans ma tête
4	Enseignant	Bon par exemple, ça tu as mis quoi ?
5	Elève	Comment ?
6	Enseignant	Pour le document 6, tu mets quoi ?

7	Elève	Bah, faut que je relise un petit peu...
8	Enseignant	Bah, c'est une photo !
9	Elève	Ah (rires)
10	Enseignant	A ton avis, c'est une ressource ou une contrainte ?
11	Elève	Ressource
12	Enseignant	Voilà. Donc, ça, c'est une contrainte ou une ressource ?
13	Elève	Contrainte ? Ressource
14	Enseignant et élève	C'est les deux
15	Elève	Je le savais
16	Enseignant	Et ça du coup c'est une contrainte ou une ressource ?
17	Elève	/Ressource
18	Enseignant	C'est qu'une ressource ?
19	Elève	Les deux
20	Enseignant	Pourquoi ?
21	Elève	/Ah non c'est une ressource
22	Enseignant	Tu sais ce que c'est ?
23	Elève	Une montagne euh, volcan !
24	Enseignant	C'est un volcan. C'est une ressource du coup un volcan ou une contrainte ?
25	Elève	Contrainte. Ah les deux !
26	Enseignant	Pourquoi c'est les deux ?
27	Elève	Parce que ça peut-être bien mais ça peut être pas bien
28	Enseignant	Pourquoi ça ne peut pas être bien ?
29	Elève	Parce qu'un volcan, il produit du chaud
30	Enseignant	(rires) Du chaud. Pourquoi je l'ai mis à ton avis avec l'hôtel ?
31	Elève	Parce que c'est les deux. Pour les deux, c'est les deux.
32	Enseignant	Non, pourquoi j'ai mis le volcan avec les hôtels ?
33	Elève	Hum
34	Enseignant	J'ai mis le document 2 avec le document 6, à ton avis, pourquoi ?

35	Elève	Parce que c'est, ils ont des contraintes et des..., les deux.
36	Enseignant	Là ce sera que, soit une contrainte, soit une ressource
37	Elève	Ah ça veut dire que lui il n'a pas les deux ?
38	Enseignant	Non, c'est qu'une ressource ça. Donc du coup
39	Elève	/Ca, c'est une contrainte du coup ?
40	Enseignant	Ça, ça peut être une contrainte là, et là (l'enseignant montre le tableau), pourquoi ça peut être une ressource un volcan ? (silence) En rapport avec ça (l'enseignant montre l'image de l'hôtel)
41	Elève	Ah parce que ça peut attirer les touristes !
42	Enseignant	Voilà

Verbatim 3

<i>Une élève dans le groupe lève la main</i>		
1	Elève 1	C'est quoi « de nouveaux terminaux » ?
2	Enseignant	C'est de nouveaux espaces dans le port pour que ... euh... les bateaux partent
3	Elève 1	Ah ok !
4	Elève 2	On peut mettre ça là
5	Enseignant	(L'enseignant regarde la copie d'un élève) Dans les atouts, vous voulez mettre ça ?
6	Elève 1	Oui
7	Enseignant	Et du coup dans les dynamiques vous parlez de quoi ?
8	Elève 1	Bah... des secteurs agricoles.. euh..et de l'économie
9	Elève 2	... peut-être plus l'économie
10	Elève 1	Tout ce qui est touristique
11	Enseignant	Vous êtes sûres que ce n'est pas le contraire au final ? Qu'est-ce qu'on entend par dynamiques ?
12	Elève 3	C'est ce qui fait avancer le pays
13	Enseignant	Ce n'est pas tout à fait ce qui fait avancer le pays, c'est ce qui change dans le pays et donc qu'est-ce qui change dans le pays, c'est quoi plus ?

14	Elève 2	C'est les ports !
15	Elève 1	C'est les nouveaux investissements
16	Enseignant	Hum Hum et donc du coup ?
17	Elève 2	Aménagement du port
18	Elève 1	Ah !
19	Elève 3	Cela veut dire qu'on s'est trompé sur tout
20	Enseignant	En fait vous échangez surtout dynamiques et atouts
21	Elève 1	Ah du coup tu fais une partie sur les dynamiques (<i>désigne l'élève 2</i>)
22	Enseignant	Sur comment la mondialisation transforme les territoires
23	Elèves	Ah d'accord !

Verbatim 4 :

<i>Un élève du groupe interpelle l'enseignant quand il passe près du groupe</i>		
1	Elève 1	Est-ce que ... euh/
2	Elève 2	Dynamiques c'est quoi ?
3	Enseignant	Dynamiques, c'est comment ça transforme le territoire
4	Elève 2	Ah ok
5	Elève 2	Mais les atouts aussi... cela peut non ?
6	Enseignant	Cela peut mais les atouts c'est ce qui est déjà sur le territoire et qui apporte quelque chose au pays ... avec les dynamiques je veux voir qu'est-ce que la mondialisation a apporté sur le territoire ?
7	Elève 1	le transport de marchandises dans le port.... c'est.... c'est ... comment ça s'appelle déjà ?
8	Elève 2	des dynamiques

9	Enseignant	Comme il y a plus de mondialisation... comme le territoire est plus connecté au reste du monde ... qu'est-ce que cela a entraîné pour le territoire ?
10	Elève 2	Bah des constructions ... je ne sais pas
11	Enseignant	Des constructions de quoi du coup ?
12	Elève 2	Bah ... de ... de ... de ...
13	Enseignant	Tu le vois dans les documents normalement
14	Elève 1	Est-ce que c'est une dynamique que 70% du port... /
15	Elève 2	C'est quoi des terminaux ?
16	Enseignant	c'est des espaces dans le port, de nouveaux endroits pour que les bateaux partent
17	Elève 2	Bah ça c'est bien du coup
18	Elève 1	ça c'est une dynamique alors ?
19	Enseignant	Cela te sert à argumenter dans ta partie sur les dynamiques oui ...
20	Elève 2	pour donner un exemple ?
21	Enseignant	C'est ça !
22	Elève 1	Ouais ...
23	Elève 3	Mais les atouts du coup c'est ce qui.... l'horticulture et tout ?
24	Enseignant	Oui, c'est ce qui était déjà présent sur le territoire
25	Elève 3	Ah d'accord

Verbatim 5

Cours 1 : Les élèves sont en travail individuel sur une étude de cas		
1	Enseignant	(L'élève lève la main) Oui
2	Elève	J'ai pas compris ce qu'il y a de marquer ici. (montre le document), « la ruée vers l'or noir ».
3	Enseignant	Alors l'or noir c'est le pétrole. Ok ?
4	Elève	(continue de lire le document) « Elle est rendue possible par le réchauffement climatique qui accélère la fonte de la banquise »
5	Enseignant	D'accord. Donc, en fait c'est plus la banquise elle fond, les hommes ils... Si tu veux, le pétrole est situé dans.. dans la banquise. Donc quand la banquise elle fond, ça permet aux hommes d'avoir accès au pétrole
6	Elève	D'accord
7	Enseignant	Tu as compris ?
8	Elève	Oui

Verbatim 6

Cours 2 : Les élèves qui ont travaillé sur la même étude de cas mettent leurs idées en commun		
1	Enseignant	Alors, vous en êtes où ?
2	Elève 1	Bah on a fini
3	Enseignant	Vous avez fini ?
4	Elève 2	On est à l'espace protégé mais menacé
5	Enseignant	D'accord. Alors, qu'est-ce que vous pouvez dire ?.. Je te l'avais expliqué en plus Chemseddine... Le dernier document... Tu te rappelles ou pas ?.. Celui-ci (montre le document). Que tu n'avais pas compris
6	Elève 1	Bah ici on va dire que, en Arctique ...
7	Enseignant	Tu chuchotes s'il-te-plaît. Vas-y
8	Elève 1	On va dire qu'il y a de l'or noir
9	Enseignant	Et c'est quoi l'or noir ?
10	Elève 1	C'est... un fleuve
11	Enseignant	(S'adresse aux autres élèves du groupe) C'est quoi l'or noir ?
12	Elève 2	De quoi ?
13	Enseignant	L'or noir c'est quoi ?
14	Elève 2	Bah du pétrole
15	Enseignant	(S'adresse à l'élève 1) C'est du pétrole. Alors pourquoi ça peut/
16	Elève 2	On l'utilise, on l'a
17	Elève 1	On va dire que le pétrole, en Arctique, bah il a mobilisé ... euh la banquise. Du coup, la banquise après elle a fondu et ça a donné à nouveau accès à l'océan.
18	Enseignant	Et à d'autres ressources pétrolières oui.
19	Elève	Oui.
20	Enseignant	Donc dans un espace menacé à protéger, en effet, c'est la fonte des banquises.

Verbatim 7 :

Cours 2 : Les élèves sont en classe puzzle et doivent expliquer leur étude de cas à leurs camarades		
1	Elève 1	La ruelle ?
2	Elève 2	La ruée
3	Elève 1	Ah la ruée
4	Enseignant	(l'enseignant s'adresse à l'élève 3 qui a aussi travaillé sur l'étude de cas sur l'Arctique) Tu peux participer aussi
5	Elève 2	Vers l'or noir. L'or noir.. La ruée vers l'or noir en gros c'est le pétrole
6	Enseignant	Et ruée ça veut dire quoi ?
7	Elève 2	Bah....
8	Enseignant	Tu dis un mot tu ne sais pas ce que ça veut dire ?
9	Elève 1	Non mais c'est le pétrole
10	Enseignant	L'or noir c'est le pétrole oui donc du coup, (à l'élève 1) tu peux juste écrire pétrole, ça sera plus simple, parce que sinon tu vas... Donc écris pétrole oui. Et ça veut dire quoi ruée ?
11	Elève 1	Bah c'est comme une rue.. fin je sais pas
12	Elève 4	C'est pas toi qui a trouvé cette idée ? (à l'élève 2)
13	Elève 2	Bah c'est écrit là (montre le document)
14	Elève 1	C'est le chemin, un chemin
15	Enseignant	Oui mais il ne suffit pas de recopier ce qu'il y a dans le document, il faut que tu comprennes.
16	Elève 1	C'est un chemin non ?
17	Enseignant	Quand tu regardes là...
18	Elève 1	Oui c'est un chemin non ?
19	Enseignant	Non, la ruée c'est une course vers l'or noir. Tous les pays veulent avoir le pétrole.
20	Elèves	Ah
21	Enseignant	Vous pouvez enlever le mot « ruée ». Ce qui est important c'est de savoir qu'il y a du pétrole en Arctique. (à l'élève 2) S'il y a des mots que tu ne comprends pas, tu peux demander.

B. Données d'élèves

Tableaux de figurés qui doit l'aider à construire la leçon

Figurés de surface	Figurés ponctuels	Figurés linéaires
<ul style="list-style-type: none"> Colorier en rouge Colorier en orange Colorier en jaune Contours de la couleur de tor 	<ul style="list-style-type: none"> ☆ - Conflit ▲ - base militaire ● - points d'attaque de ○ - Navire 	<ul style="list-style-type: none"> — — — Route → Atlantique - - - Route stratégique et importante
I - Une insertion croissante dans la mondialisation grâce à ses atouts Croissance économique Ressources industrielles et économiques Ressources agricoles Zone agricole Sécurité alimentaire pétrole Zones Touristiques	II - Des dynamiques qui transforment l'espace - Usine - aéroport - port - gare - Réseau ferroviaire - Réseau maritime - Flux de marchandises - Flux d'investissements - chemins de fer - Routes maritimes - mé tropoles	III - Des menaces à la mondialisation - Zone d'instabilité - piraterie - guerre - famine - pauvreté - bidonville - importations coûteuses

Légende d'un élève du verbatim 3

I - Une insertion croissante dans la mondialisation grâce à ses atouts	II - Des dynamiques qui transforment l'espace	III - Des menaces à la mondialisation
usine métropole sécurité alimentaire zone touristique zone agricole exportatrice flux de marchandises flux d'investissement chaire pétrole	port (ZIP) chemin de fer route maritime	piraterie zone d'instabilité famine bidonville

Légende d'un élève du verbatim 4

C. Tableaux utilisés pour l'analyse des données

Déclencheur de l'aide	Modèle Nathalie Francols					Modèle Michel Perraudau	
	Simple appel de l'élève	Questions sans appel	Demande pour utiliser les ressources	Demande de validation	Mise en cause de la difficulté de l'activité	Tutelle	Médiation
Verbatim 1	Interaction orale sans demande de l'élève : l'enseignante connaît les difficultés de l'élève					X	
Verbatim 2	Interaction orale sans demande de l'élève : l'enseignante va voir l'élève parce qu'il ne travaille pas					X	
Verbatim 3	X					A l'origine médiation, mais posture de tutelle car l'enseignante aide les élèves.	
Verbatim 4		X				A l'origine médiation, mais posture de tutelle car l'enseignante aide les élèves.	
Verbatim 5	X					X	
Verbatim 6	Pas de demande d'aide des élèves : l'enseignante demande aux élèves où ils en sont dans l'activité					X	
Verbatim 7	Pas de demande d'aide des élèves : l'enseignante va voir les élèves car elle se méfiait du groupe formé					X	

Apprentissage souhaité par le professeur	Modèle de Gagné				Apprentissages non vérifiés
	Apprentissages d'attitudes	Apprentissages d'informations verbales	Apprentissages d'habilités intellectuelles	Apprentissages de stratégies cognitives	
Verbatim 1		X			Pas de demande de justification de la réponse
Verbatim 2	X		X	X	Interactions [10] à [18] : pas de vérification de l'apprentissage
Verbatim 3		X	X		
Verbatim 4			X	X	
Verbatim 5		X			Tentative de vérification : interactions [3] et [7]
Verbatim 6	X	X			
Verbatim 7		X		X	

Modèle EPR d'Isabelle Vinatier			
Réponse aidante	Pragmatique	Epistémique	Relationnel
Verbatim 1	+	++	+
Verbatim 2	Intervention [1] à [29] ++	Intervention [30] à [42] ++	Intervention [1] à [30] - Intervention [30] à [42] +
Verbatim 3	+	++	+
Verbatim 4	+	++	-
Verbatim 5		++	+
Verbatim 6	-	++	++
Verbatim 7	+	+	+

Réponse aidante	Etayage de Bruner						Modèle de la face	
	Enrôlement du sujet dans la tâche	Réduction de la difficulté	Maintien de l'orientation	Signalisation des caractéristiques où le tuteur donne des informations supplémentaires	Contrôle de la frustration	Démonstration = imitation d'un essai de solution	FFA	FTA
Verbatim 1		X	X		X Intervention [4]	X Intervention [7]	Absence de FFA/FTA	
Verbatim 2	X Interventions [30] à [42]	X Interventions [22] à [24]	X Intervention [30]		X Intervention [38]	X Intervention [27] à [29]	Absence de FFA/FTA	
Verbatim 3	X Intervention [1]	X Intervention [13]		X Intervention [5]	X Intervention [20]		Absence de FFA/FTA	
Verbatim 4	X Intervention [2]	X Interventions [6] et [9]					Absence de FFA/FTA	

Verbatim 5	X	X Intervention [3]					Absence de FFA/FTA	
Verbatim 6	X Intervention [5]						Absence de FFA/FTA	
Verbatim 7	X A partir de l'intervention [10]	X Intervention [10]	X Intervention [19]		X Intervention [21]		X Intervention [4]	X Intervention [8]

D. Activité faite par les élèves de 3^{ème}

Doc. 1

L'insularité constitue un facteur d'isolement pour l'outremer français, à l'exception de la Guyane. Pour certains territoires, l'insularité se conjugue avec un grand émiettement : la Polynésie française compte ainsi plus d'une centaine d'îles, composant cinq archipels dispersés sur 2,5 millions de km².

Ces facteurs naturels d'isolement sont accentués par une faible intégration régionale. La France d'outremer n'entretient que très peu de relations avec les pays voisins. Héritage du système économique colonial qui attribuait un monopole commercial à la métropole, cette dernière reste le plus souvent le premier partenaire commercial, surtout dans les DROM.

www.ladocumentationfrancaise.fr, 25 mars 2016.

Doc. 2



Piton de la Fournaise à la Réunion

Doc. 3

DOC.10 La Guyane, une terre d'immigration

Seule frontière terrestre de l'Union sur le continent américain, le département d'Outremer accueille un grand nombre d'immigrés en provenance de l'ancienne colonie néerlandaise. [Le Surinam]. Ils sont ainsi 13 000 à demander chaque année un titre de séjour valable dans toute la zone Schengen. **13.09.2011**

Source : Trouw Amsterdam <http://www.presseurop.eu/fr/content/article/944891-la-guyane-francaise-une-porte-vers-l-ue>

Doc. 4

Les spécificités des milieux ultramarins

Les territoires ultramarins, en dehors de Saint-Pierre-et-Miquelon et des TAAF, sont caractérisés par la tropicalité. Le climat est marqué par une température minimale moyenne de 18 °C et des précipitations suffisantes pour permettre des cultures non irriguées.

Exception faite de la Guyane, les territoires ultramarins de la zone intertropicale¹ sont des îles. Elles sont soumises aux alizés, vents chargés en humidité, qui provoquent de fortes pluies : on observe une division très nette des îles entre la côte au vent et la côte sous le vent, plus abritée et moins arrosée. Le relief est souvent volcanique : le centre de l'île est alors occupé par des montagnes aux pentes raides et aux versants formés par des coulées de lave. Les territoires ultramarins offrent de vastes massifs forestiers. La Guyane est ici un cas particulier puisque 90 % du territoire est couvert par une forêt tropicale humide, qui appartient à la forêt amazonienne.

D'après M. Reghezza-Zitt, La France dans ses territoires, SEDES, 2011.

¹ Zone située entre les tropiques du Cancer et du Capricorne.

Doc 5

L'identité caraïbe

« Culture et populations tendent à rapprocher ces îles voisines. Les locuteurs de Guadeloupe, Martinique, Dominique et Sainte-Lucie peuvent par exemple se comprendre en créole (bien qu'il existe des variations notables), sans utiliser le français ni l'anglais. D'après une étude, plus de 95 % des Guadeloupéens et 80 % des Martiniquais parlent ainsi le créole comme langue maternelle et le français seulement comme langue secondaire. Par ailleurs, s'il n'existe pas de statistiques ethniques dans les territoires français, d'après les estimations de chercheurs de l'Université de Laval (Québec), plus de 80 % de la population des Antilles françaises se composent de noirs et de métis. Ces chiffres sont assez comparables à ceux de Sainte-Lucie et de la Dominique, bien que la part de la population noire y soit sensiblement plus forte.

Mais il reste beaucoup à faire : 90 % des étudiants martiniquais ont déjà voyagé en France, alors que seuls 56 % ont déjà voyagé dans la Caraïbe (hors DOM français). Clairement, l'espace vécu intègre beaucoup plus la France que la Caraïbe. »

D'après Romain Cusset et Ludgy SAMOT, « Les "Antillais" sont-ils caribéens? », caribbean-atlas.com



Doc. 6 Hôtel à Tahiti

Le tourisme : une ressource à valoriser

Les dernières statistiques sur le tourisme aux Antilles françaises sont édifiantes. Si la fréquentation se redresse depuis 2010, le secteur ne pèse que 4 à 5 points du PIB de la Martinique, contre 20 % à 50 % pour les archipels anglophones voisins. En outre, les deux îles françaises (Martinique et Guadeloupe), qui accueillent chacune environ 650 000 visiteurs par an, vivent essentiellement des touristes venant de métropole, quand le reste de la Caraïbe bénéficie d'une clientèle internationale. Enfin, les revenus touristiques y étaient inférieurs de 32 % en 2013 à la moyenne de l'ensemble des Antilles. [...] Pour valoriser l'activité touristique, les Antilles françaises misent sur la culture. En Martinique, les opérateurs privés sont en pointe avec la Fondation Clément, devenu le premier lieu d'exposition pour l'art moderne et contemporain.

D'après Martine Roberi, LesEchos.fr, juin 2015.

Doc 7

Documents	Quelle est la ressource ou la contrainte proposé ?	Exemple précis donné dans le document
Document 1	Contrainte : insularité : le fait d'être une île (sauf Guyane)	La Polynésie est composée de plus d'une centaine d'îles

Document 1 P318 + Document 1		
Document 5		
Document 1P323 +Document 3		
Document 4	Ressource :	
Document 4 + Document 2	Contrainte :	
Document 2 + Document 6 + Document 7		

E. Activité faite par les élèves de 4^{ème}

ACTIVITE 1 : Comment l'Afrique de l'Est s'insère t-elle dans la mondialisation ?



Document 2

D'après Jean-Marc Henry, *Le Kenya, terre du développement économique*
<http://jeanmarchenry-kenya.com>, 2015

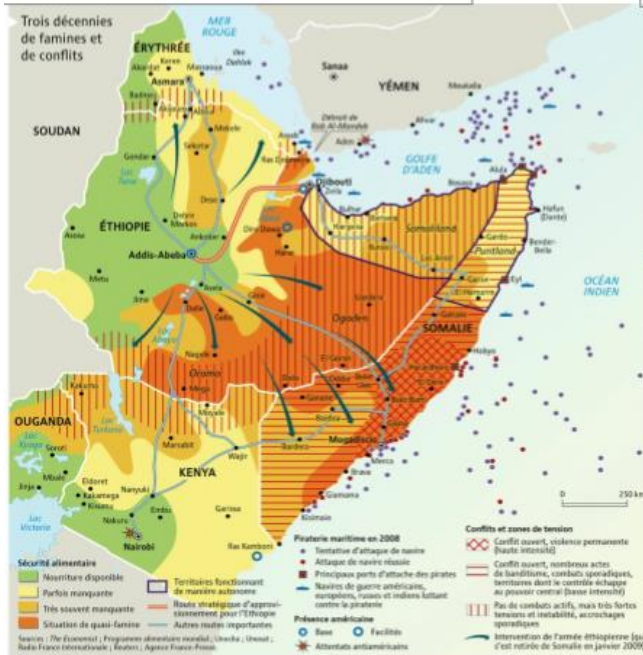
Le Kenya enregistre des taux de croissance exceptionnels qui devraient se maintenir au-dessus de 5 % jusqu'en 2017. (...) Le Kenya est l'économie la plus importante d'Afrique de l'Est et une plateforme routière, maritime, aéroportuaire, financière, sanitaire et éducative pour la région. Depuis 2009, le gouvernement a mené un vaste programme d'investissements (routes, ports, aéroports, énergie) qui devrait contribuer à une amélioration significative de l'offre en infrastructures du pays.

Les principaux secteurs économiques

L'agriculture et l'horticulture sont les deux premiers secteurs économiques du Kenya. Le pays est un exportateur de thé (leader mondial dans l'exportation de thé noir), café, fleurs coupées et légumes. Le secteur agricole, stratégique pour le Kenya. Ce secteur connaît une évolution notable et s'éloigne du modèle d'agriculture familiale pour se rapprocher de l'agro-industrie. Le tourisme, un secteur clé pour l'économie kényane, souffre des nombreuses attaques commises par le groupe Al-Shabaab. Les industries manufacturières et financières, bien que modestes, sont les plus sophistiquées d'Afrique de l'est. Le secteur des technologies de l'information et de la communication connaît une hausse rapide, et le secteur de la construction est dynamique



Document 5 : Trois décennies de famines et de conflits



Document 6



Destiné à désenclaver le vaste marché éthiopien, le train rejoindra directement le port de Djibouti pour embarquer près de 70 % des 11,3 millions de tonnes de marchandises qui transitent chaque année par les quais du pays. Il lui faudra un peu moins de douze heures pour parcourir les 752 km qui séparent Addis-Abeba de Djibouti (contre trois jours actuellement pour les 1.500 camions empruntant quotidiennement la route entre les deux capitales). Cette ligne pourrait être le premier maillon d'un réseau ferroviaire qui desservirait à terme toute la sous-région. Quant à sa réalisation, elle a été confiée à un consortium réunissant China Railway Engineering Corporation (CREC) et China Civil Engineering Construction Corporation (CCECC). Et si, sur le chantier (qui a duré trois ans et demi), la plupart des 25 000 ouvriers étaient d'origine éthiopienne ou djiboutienne, l'encadrement venait de Pékin. Un avant-goût de ce qui devrait se passer en Éthiopie comme au sein de la zone franche en construction à Djibouti, où la Chine.

Revue Jeune Afrique 2016

ACTIVITE 1 : ENQUETER SUR LES DYNAMIQUES DE L'AFRIQUE DE L'EST















► **L'objectif** de cette activité est de rédiger un développement construit pour comprendre comment l'Afrique de l'Est s'intègre dans la mondialisation.

Marche d'acquisition :	1	2	3	4
Rédiger un développement construit	Je rédige une introduction.	Je rédige une introduction avec une problématique.	Je rédige une introduction avec une problématique qui répond au sujet.	Je rédige une introduction avec une problématique qui répond au sujet.
	Je rédige un développement répondant au sujet en l'organisant si l'on me guide avec les catégories, les documents et les idées principales.	Je rédige un développement répondant au sujet en l'organisant sous des catégories et en s'appuyant sur des documents si l'on me guide.	Je rédige le développement répondant au sujet en respectant la méthodologie de la réponse argumentée, en l'organisant sous des catégories si on me guide et en s'appuyant sur des documents en autonomie.	Je rédige le développement répondant au sujet en respectant la méthodologie de la réponse argumentée en l'organisant dans des catégories et en s'appuyant sur les documents en autonomie.
	Je rédige une conclusion.	Je rédige une conclusion.	Je rédige une conclusion complète répondant à ma problématique.	Je rédige une conclusion complète répondant à la problématique.
Organiser son travail dans le cadre d'un groupe	Je suis les idées et l'organisation du travail proposées par les autres.	Je sais réaliser une tâche au service du groupe.	Je m'implique dans le groupe et j'organise le travail de groupe en répartissant les tâches.	Je m'implique dans le groupe et j'organise le travail de groupe en répartissant les tâches.
		Je sais trouver ma place dans le groupe en fonction de ma personnalité pour apporter mon concours à la réalisation d'une tâche.	J'écoute les autres et je tiens compte de leur point de vue.	Je sais partager mon travail : l'expliquer et le mettre en articulation avec les autres.
		Je connais mes points forts pour les mettre au service du groupe.	Je sais réaliser une tâche au service du groupe dans le temps imparti.	Je sais mettre à la disposition des autres mes compétences et mes connaissances.
		Je participe à la répartition des tâches entre nous.	Je suis capable de faire évoluer mes idées.	

Scénario : Vous êtes un groupe de 3 ou 4 géographes et on vous a missionné pour étudier les effets de la mondialisation sur les territoires de l'Afrique de l'Est. Vous avez 2 heures pour rendre vos analyses sous la forme d'un **développement construit** à l'aide d'un ensemble documentaire : vous devez montrer que l'Afrique de l'Est est désormais insérée dans la mondialisation mais qu'elle conserve encore des inégalités de développement.

Tableaux de figurés qui doit l'aider à construire la légende :

Figurés de surface	Figurés ponctuels	Figurés linéaires
 Colorier en rouge		
 Colorier en orange		
 Colorier en jaune		
		
 Contours de la couleur de ton choix		

I – Une insertion croissante dans la mondialisation grâce à ses atouts	II – Des dynamiques qui transforment l'espace	III – Des menaces à la mondialisation

F. Activité faite par les élèves de 6^{ème}

📌 L'objectif est de comprendre comment les Hommes habitent l'Arctique pour que tu l'expliques ensuite à tes camarades

Pour cela, tu utiliseras les documents ci-dessous pour remplir ta case du tableau :

Document 1 : Les contraintes de la vie dans l'Arctique

De toutes les contraintes naturelles, le froid est assurément le plus redoutable pour l'homme [...]. L'hiver est en effet très difficile à supporter en raison de sa très longue durée, de ses températures très basses et de l'obscurité relative qui l'accompagne [...]. Mais la principale difficulté est moins le risque de gel de certaines parties du corps, contre lequel il est possible de se protéger, que la disparition de la végétation pendant de longs mois qui empêche l'agriculture.

Daniel Noin, *Géographie de la population*, Armand Colin,

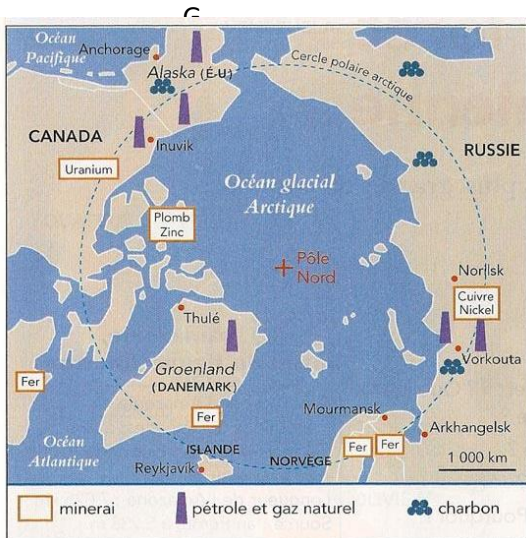
Document 2 : Les changements du mode de vie des Inuits¹

Longtemps chasseurs, pêcheurs et nomades, les Inuits sont aujourd'hui sédentarisés [...]. Jusqu'à il y a une trentaine d'années, les Inuits tiraient de la chasse, non seulement leur nourriture, mais aussi les matériaux pour fabriquer leurs outils, construire leurs logements, confectionner leurs vêtements [...].

Aujourd'hui, ils ne vivent plus comme leurs grands-parents : les kayaks ont presque disparu au profit des barques à moteurs ; les maisons de bois remplacent les igloos [...] ; le fusil [remplace] le harpon et le scooter des neiges, le traîneau à chiens.

1. Peuples vivants dans les régions arctiques

D'après le blog de Jean-Louis Etienne (explorateur des régions polaires), jeanlouisetienne.com, 2016



Document 3 : Les ressources de l'Arctique



Document 4 : Un bateau de croisière dans l'Arctique

Document 5 : L'exploitation des ressources naturelles de l'Arctique

La ruée vers l'or noir (pétrole) en Arctique mobilise les pays voisins du pôle. Elle est rendue possible par le réchauffement climatique qui accélère la fonte de la banquise et ouvre un nouvel accès à l'océan. Elle entraîne des risques sans précédents pour la biodiversité déjà fragilisée de la région.

D'après le porte-parole de l'organisation écologiste Greenpeace, 2012

↳ L'objectif de l'activité est de comparer l'adaptation des Hommes à différentes contraintes naturelles grâce à une collaboration avec tes camarades

	Habiter l'Arctique	Habiter l'Himalaya	Habiter le Sahara	Habiter l'Amazonie
Où se situe l'espace étudié ? (Localisation)				
Quelles contraintes naturelles peuvent gêner l'installation des Hommes ?				
Comment les Hommes s'adaptent-ils aux contraintes naturelles ? (Adaptation = aménagement et pratiques qui rendent l'espace habitable)	<u>Mode de vie traditionnel :</u>	<u>Mode de vie traditionnel :</u>	<u>Mode de vie traditionnel :</u>	<u>Mode de vie traditionnel :</u>
	<u>Mode de vie moderne :</u>	<u>Mode de vie moderne :</u>	<u>Mode de vie moderne :</u>	<u>Mode de vie moderne :</u>
Comment les Hommes peuvent-ils transformer la contrainte en atout ?				
Un espace menacé à protéger ?				