



**HAL**  
open science

# Les formes d'étayage de l'enseignant-débutant et la dévolution du problème

Alexandre Mainguy, Valentin Nicolas

► **To cite this version:**

Alexandre Mainguy, Valentin Nicolas. Les formes d'étayage de l'enseignant-débutant et la dévolution du problème. Education. 2019. dumas-02417975

**HAL Id: dumas-02417975**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02417975>**

Submitted on 6 Jan 2020

**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**

**Parcours: Histoire – Géographie**

**Mémoire**

**Les formes d'étayage de l'enseignant-débutant et la  
dévolution du problème**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par**

**Alexandre MAINGUY et Valentin NICOLAS**

**le 14 juin 2019**

**en présence de la commission de soutenance composée de :**

**Jérôme BELIARD, directeur de mémoire**

**Gaïd ANDRO, membre de la commission**

## Remerciements

Nous tenons à exprimer notre reconnaissance à l'ensemble des personnes qui ont contribué à la conception de ce mémoire de recherche.

Nous souhaitons principalement remercier notre directeur de mémoire, Monsieur Jérôme BELIARD, qui nous a aidé et orienté pour la réalisation de ce mémoire tout au long de ces deux années de master. Ces conseils ainsi que les entretiens réalisés ont été précieux et ont favorisé l'avancée de ce mémoire.

Nous saluons également l'ensemble de nos formateurs de l'ESPE de Nantes dont les enseignements ont permis de nourrir notre réflexion.

Enfin, nous remercions la directrice du collège La Durantière à Nantes, Mme LAVET, pour son accueil chaleureux lors de notre stage en master 2, notre tutrice, Mme QUINTARD, pour le temps qu'elle nous a consacré durant cette année ainsi que l'ensemble des personnels de l'établissement.

Nous n'oublions pas non plus nos tuteurs et les établissements qui nous ont ouverts leurs portes en première année de master : le lycée Les Bourdonnières à Nantes et le lycée Jean Perrin à Rezé.

# Sommaire du mémoire

<b>Sommaire</b>	p. 5
<b>Introduction</b>	p. 6
<b>1. Apports des lectures scientifiques et compréhension</b>	p. 8
<b>2. Recueil des données</b>	p. 21
<b>3. Cadre d'analyse</b>	p. 25
<b>4. Analyse des données</b>	p. 29
4.1 Répartition des interactions orales	p. 29
4.2 Les enjeux de savoirs	p. 35
4.3 Utilisation du modèle de Bucheton pour identifier l'étayage	p. 36
4.4 Mise en évidence des boucles didactiques	p. 39
4.5 Les formes d'étayage	p. 42
4.5.1 Les consignes non liées aux enjeux de savoir	p. 44
4.5.2 Le sur-étayage ou la réponse apportée par l'enseignant-débutant	p. 45
4.5.3 L'ajout de consignes	p. 48
4.5.4 La reformulation de consignes par l'enseignant-débutant	p. 50
4.5.5 La demande de reformulation de la question/ réponse à l'élève	p. 52
4.5.6 Intervention favorisant un questionnement réflexif chez l'élève	p. 54
4.6 Les signes de dévolution en lien avec les formes d'étayage	p. 55
4.7 Analyse des productions d'élève en lien avec la dévolution	p. 57
4.7.1 Activité sur-étayée	p. 57
4.7.1 Activités sous-étayées	p. 58
<b>Conclusion</b>	p. 62
<b>Bibliographie</b>	p. 65
<b>Annexes</b>	p. 67
<b>4<sup>ème</sup> de couverture</b>	p. 104

## Introduction

Dans un premier temps, nous avons opté pour un sujet de didactique professionnelle car nous pensions que pour avoir une bonne gestion de classe il est nécessaire d'avoir une posture et une gestuelle adéquates. Notre préoccupation principale en tant qu'enseignant-débutant était d'installer une atmosphère propice au travail. Cependant, les aspects disciplinaires, à savoir contenu du cours et objectifs d'apprentissage, étaient laissés de côté. Il nous semblait nécessaire de faire preuve d'autorité pour permettre cette mise au travail afin d'empêcher tout débordement ou perte de contrôle de la classe.

En outre, nous pensions que le moment le plus important pour nous était l'entrée en classe ainsi que les premières minutes de cours car elles conditionnent le reste de l'heure. Cette hypothèse constitue l'un de nos principes tenus pour vrais. L'entrée en classe constitue un moment de rupture pour les élèves. L'enseignant doit donc capter l'attention et l'intérêt des élèves qui reviennent déconcentrés de leurs pauses et intercourses. Par conséquent, si l'enseignant ne parvient pas à mettre au travail rapidement les élèves, ils ne le feront peut-être pas d'eux-mêmes. Notre second principe tenu pour vrai est que le bruit au sein de la classe est le signe d'un défaut d'autorité. Ainsi, ces éléments peuvent avoir des effets négatifs sur l'ambiance de la classe et sur l'avancée du cours.

Cependant, lors de nos différents stages, nous avons pris conscience que de nombreux dysfonctionnements dans la classe ne viennent pas que d'un manque d'autorité. Par exemple, lors des activités nous avons pu entendre de nombreux bavardages. Nous avons cherché à déterminer l'origine de ces dysfonctionnements. Nous pensons qu'ils peuvent principalement venir d'une mauvaise gestion de classe, mais également des activités (formulation des questions, écart entre la tâche attendue et la tâche effective). Les interventions orales des enseignants nous semblent prédominantes, par rapport aux gestes et aux postures qui ne permettent pas de basculer vers les savoirs, dans la perspective d'une meilleure gestion de classe.

De plus, nous avons observé une différence entre ce que nous avons prévu de faire en classe et ce que nous avons réellement fait, que ce soit sur nos interventions orales au moment de l'activité (afin d'aider les élèves), ou sur les écarts entre les tâches

attendues et les tâches réalisées. En effet, nous souhaitons que les élèves acquièrent les objectifs d'apprentissage par eux-mêmes mais le plus souvent l'échange est cadré, préétabli par l'enseignant-débutant, et ce dernier ne laisse que très peu de libertés aux élèves : le savoir est descendant. L'enseignant-débutant, *via* ses prises de parole, amène les élèves vers ses enjeux de savoirs, fait la démarche à leur place, ou leur apporte la réponse : corrigés trop directifs, questions aux élèves qui contiennent déjà la réponse etc.

Les différentes observations réalisées en classe nous amènent à étudier notre gestion de classe et son lien avec l'apprentissage des élèves à travers le prisme des interventions orales.

Ainsi, nous nous sommes demandés quelles interventions orales l'enseignant-débutant peut mettre en place afin d'assurer une meilleure gestion de classe, et ainsi permettre l'acquisition des savoirs par les élèves.

# 1. Apport des lectures scientifiques et compréhension

Dans un premier temps, nous avons cherché à définir les différentes pratiques que l'on peut mobiliser en classe pour que les élèves soient dans des conditions propices au travail. Dans cette perspective, on a distingué les pratiques langagières des pratiques liées à la posture et aux gestes. Compte-tenu de nos difficultés rencontrées en classe, nous trouvons plus approprié de nous focaliser sur les interventions orales de l'enseignant-débutant.

Le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* dirigé par Yves Reuter, offre plusieurs pistes pour appréhender les pratiques langagières. L'auteur les présente comme «les usages du langage en ce qu'ils sont toujours contextualisés et situés physiquement, institutionnellement, historiquement. [...] la capacité de langage n'est pas liée au seul agencement de formes linguistiques (...) mais à l'élaboration de significations et de modes de signification. Parler de pratiques langagières, c'est donc analyser les fonctionnements du langage en contexte, c'est s'interroger sur la production de sens et d'effets» (Reuter, 2013, p. 169). Nous comprenons que les pratiques langagières sont différentes selon le cadre dans lesquelles elles sont produites mais aussi selon les groupes sociaux, le niveau des élèves. Ici, c'est faire la différence entre les cadres scolaire et extrascolaire mais également au sein de l'établissement, entre les temps de récréation et d'intercours et les temps en classe par exemple. Le reste de la citation nous intéresse particulièrement puisqu'il cerne notre sujet. C'est *via* le langage que l'on peut donner du sens à nos paroles dans un but précis : favoriser une atmosphère sereine et propice à l'apprentissage.

Pour nous, c'est l'enseignant qui a les clés pour gérer sa classe, et donc pour moduler l'atmosphère de travail et faire face aux dysfonctionnements. Ces réflexions sur la tenue de la classe nous ont amené à nous interroger sur la manière dont nous pouvons analyser nos pratiques langagières en classe. L'analyse de l'activité professionnelle d'un enseignant et la réflexion sur sa pratique structurent l'ouvrage d'Isabelle Vinatier *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle*. Elle se pose, entre autre, les questions suivantes concernant la formation de l'enseignant : « Comment faire pour

qu'un étudiant comprenne que la réflexivité est un moyen d'accès au sens de son activité ? Quelles sont les conditions de formation à mettre en place pour que le retour sur sa pratique lui permette d'en reconsidérer le sens ? » (Vinatier, 2013, p. 77).

Ces questions sont pour nous des portes d'entrée pour analyser nos pratiques langagières. Un recours à des enregistrements audios peut nous permettre d'effectuer des retours sur nos pratiques langagières, pour dégager *in fine* des conséquences réflexives sur le sens de nos consignes et activités. L'enseignant parle parfois spontanément, sans avoir conscience de ce qu'il dit, et n'a donc pas envisagé la portée et le sens de ses paroles. De plus, l'enseignant-débutant peut subir une surcharge cognitive lorsqu'il fait plusieurs tâches en même temps, l'empêchant ainsi de questionner ses pratiques au moment où il les réalise. Un retour réflexif permet à l'enseignant de se confronter et d'expliquer ses choix.

La gestion de la classe doit être notre priorité et l'acquisition des savoirs vient dans un second temps selon notre principe tenu pour vrai. Par conséquent, nous avons décidé de nous intéresser à ces deux aspects pour confirmer ou infirmer notre hypothèse.

Nous avons d'abord pensé que l'apprentissage passait par une bonne gestion de classe. Le climat de la classe nous a paru intimement lié aux apprentissages. Selon nous, aucun apprentissage n'est possible si l'atmosphère est bruyante. Dans un premier temps, nous avons cherché à définir ce terme. Pour Marion Tellier (2014), la gestion de classe est « la façon dont l'enseignant lance, dirige et clôt une activité, passe d'un exercice à l'autre, interroge les élèves, aide à produire des énoncés et aussi demander le silence, fait preuve d'autorité, etc » (p. 108). Nous nous sommes rendus compte que la gestion de classe est une notion très large qui recouvre de multiples composantes, principalement liées au savoir, ce qui va à contresens de nos *a priori*. En effet, une bonne gestion de classe ne passe pas seulement par l'autorité de l'enseignant et le contrôle du niveau sonore. De plus, la définition de Marion Tellier montre que les savoirs ont une place prépondérante dans la gestion de la classe ce qui a remis en cause notre principe tenu pour vrai : la gestion de la classe n'est pas une priorité. Par conséquent, nous avons pris conscience que les dysfonctionnements peuvent avoir une source différente.

Les interactions didactiques permettent de dégager d'autres éléments explicatifs. Selon Isabelle Vinatier (2013), « l'analyse des échanges verbaux permet de comprendre la culture de la classe, les règles de fonctionnement du groupe, les rôles dévolus à chacun.



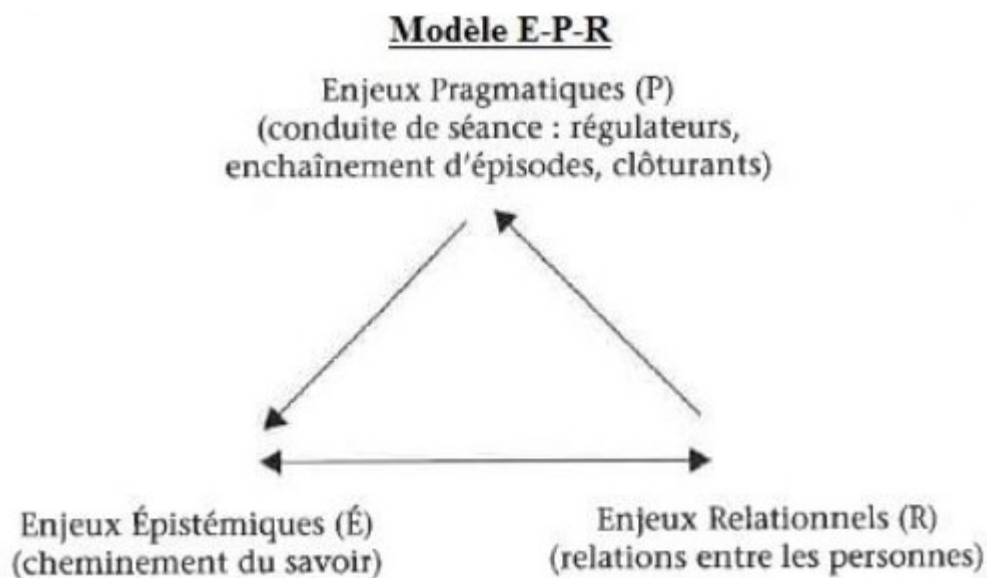
Comprendre ces modes de fonctionnement permet de cerner les conceptions de l'enseignant, ses principes tenus pour vrais (...) dans le rapport aux élèves, à la classe et à lui-même» (p. 26). Nous retenons de ce passage que les échanges verbaux, les pratiques langagières suivent un certain nombre de règles et de codes, propres à chaque enseignant, à chaque élève et donc à chaque classe. Nous pouvons confronter cela aux situations en classe afin d'appréhender les réactions de l'enseignant face à celles des élèves.

Parmi « les rôles dévolus à chacun » (Vinatier, 2013, p. 26), Jean Houssaye a distingué le rôle du mort et le rôle du fou. Il montre qu'un élève « fait le mort », est un « tiers temporairement exclu, passif » (Houssaye, 2000, p. 38). Le fou est celui qui perturbe la classe, en faisant par exemple autre chose que l'activité. Certains rôles joués par les élèves peuvent réduire l'attention d'autres élèves. Cela contraint l'enseignant à abandonner le champ des savoirs pour se concentrer sur la gestion de classe. L'enseignant doit intervenir pour recentrer ses élèves vers l'objectif d'apprentissage ou la construction des savoirs.

La gestion de la classe et les enjeux de savoirs ont une place aussi importante l'une que l'autre. Selon Isabelle Vinatier (2013), les enjeux de savoirs renvoient aux enjeux épistémiques des séances, c'est-à-dire « la logique du savoir et des apprentissages visés » (p. 36).

Isabelle Vinatier a mis en place un modèle qui permet aux enseignants de conceptualiser leurs expériences selon les tensions rencontrées en classe. Elle l'explique dans les termes suivants : « les tensions identifiées dans les interactions scolaires entre enjeux épistémiques (E), enjeux pragmatiques (P), et enjeux relationnels (R) formalisées sous la forme du modèle E-P-R (...) pouvaient constituer une ressource essentielle au service de l'analyse des sujets pour eux-mêmes et de leur propre transformation» (Vinatier, 2013, p. 79). Les enjeux relationnels (R) regroupent l'ensemble des relations entre les personnes, les enjeux pragmatiques (P) renvoient à la conduite de la séance, tandis que les enjeux épistémiques (E) ont trait au cheminement du savoir. Ce modèle constitue un bon outil d'analyse puisque les pratiques langagières s'inscrivent dans chacun des trois enjeux. De ce fait, il est important pour un enseignant-débutant de distinguer les différents enjeux du modèle EPR. Savoir dans quel enjeu l'enseignant-débutant se situe à tel moment du cours, peut lui permettre de se rendre compte *a posteriori* de ce qu'il doit faire pour se recadrer. Il peut donc être intéressant d'analyser les

épisodes interactionnels problématiques en classe ou la formulation des consignes pour situer nos pratiques langagières dans ce modèle. Enfin, ce modèle justifie l'indissociabilité des aspects disciplinaires du cours par rapport aux pratiques langagières.



Modèle de Vinatier (Vinatier, 2013, p. 79)

Ces lectures nous ont permis de prendre conscience que la gestion de la classe est corrélée aux savoirs en jeu et à leur mise en œuvre. Cela remet également en cause notre vision initiale du bruit comme le signe d'un défaut d'autorité de l'enseignant. Les savoirs ont une place prépondérante et c'est cet aspect que nous souhaitons étudier davantage. Nous avons donc décidé de privilégier les savoirs à la gestion de la classe.

D'après nos observations réalisées en classe, l'échange entre l'enseignant-débutant et les élèves est cadré. L'enseignant, par ses interventions orales, apporte la réponse aux élèves et fait la démarche réflexive à leur place. Par conséquent, nous avons choisi de modifier notre problématique de départ, en l'orientant davantage sur la construction du savoir par les élèves.

Ainsi, nous nous sommes demandés quelles pratiques langagières mettre en place pour que les élèves soient dans une recherche autonome et construisent eux-mêmes leur savoir. Ce questionnement nous semble pertinent pour permettre aux élèves d'être acteurs de leur apprentissage.

En effet, il nous semble pertinent de nous focaliser sur les savoirs par le biais des interactions didactiques entre l'enseignant-débutant et les apprenants. Les pratiques langagières sont un outil pour permettre à l'enseignant de transmettre des connaissances, de construire des savoirs : « les fonctionnements du langage en contexte, c'est s'interroger sur la production de sens et d'effets » (Reuter, 2013, p. 169). Ainsi, nous avons décidé de nous focaliser sur les interactions didactiques par le prisme des savoirs. C'est à travers une interaction didactique, un échange verbal entre un élève et un enseignant que ce dernier peut identifier si son élève a compris les enjeux de savoirs, les notions ou le vocabulaire etc.

Le triangle de Houssaye distingue trois éléments que sont l'enseignant, l'élève et le savoir ainsi que trois « processus » à savoir enseigner, former et apprendre. Chaque processus est « exclusif et non complémentaire » (Houssaye, 2000, p. 260). Ce triangle permet ainsi de voir si l'enseignant évince le savoir lors de ses interactions orales ou au contraire s'il se focalise sur le processus enseigner en oubliant les élèves.

En nous interrogeant sur les pratiques langagières de l'enseignant-débutant permettant aux élèves d'acquérir les savoirs visés, nous avons été amenés à mobiliser plusieurs notions principales vues au cours de notre formation à l'ESPE : la médiation, l'étayage et la dévolution.

Une médiation correspond à « l'ensemble des aides qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir » (Raynal, 2009, p. 314). Elle désigne la « fonction de guidance » qu'assure l'enseignant (Raynal, 2009, p. 314). On peut distinguer plusieurs formes de médiations : celles réalisées par l'enseignant, par les pairs (faire travailler les élèves en groupe par exemple), ou encore grâce à une ressource extérieure (usage de documents sur Internet...). Dans l'optique de notre sujet de recherche, nous allons nous focaliser sur les médiations réalisées par l'enseignant, avant, pendant et après les activités. Cela nous semble plus approprié pour étudier le résultat de nos actions et les corriger en fonction des résultats obtenus. C'est ce que l'on appelle la régulation, ou « le processus qui permet à un système de se maintenir en état d'équilibre. [...] Le succès des apprentissages se joue dans une régulation continue et la correction des erreurs » (Raynal, 2009, p. 424-425). La régulation constitue l'une des formes de la médiation. C'est l'ensemble des interventions de l'enseignant, suite à un déséquilibre, visant à maintenir un climat favorable à l'apprentissage. Nous pensons qu'il

est préférable d'insister davantage sur les régulations liées à l'acquisition des savoirs, sans perdre de vue celles liées à la gestion de classe qui peuvent aussi avoir des conséquences sur l'apprentissage des élèves. Nous pouvons nous intéresser aux effets produits par la régulation sur la résolution du problème des élèves. La régulation liée aux savoirs s'apparente à de l'étaillage.

L'étaillage désigne le fait d'«apporter aux élèves un soutien linguistique échelonné et temporaire qui les aide à atteindre des niveaux de compréhension/d'acquisition de compétences plus élevés que cela ne serait le cas sans assistance de l'enseignant » (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann et Vollmer, 2015, p. 97-98). Il s'agit donc de l'ensemble des interactions pédagogiques d'assistance permettant à l'élève d'apprendre à organiser ses conduites, afin de pouvoir résoudre un problème qu'il ne sait pas faire seul au départ. L'enseignant construit des « échafaudages » afin de permettre à l'élève d'accéder au savoir. Il doit épauler l'élève dans la résolution du problème quand ce dernier ne peut le résoudre seul : c'est un médiateur des apprentissages. L'étaillage est temporaire afin de permettre à l'élève de réaliser la tâche. Ces cinq auteurs distinguent deux types d'aides : le « hard scaffolding » et le « soft scaffolding » . Le « hard scaffolding » renvoie à l'étaillage pensé par l'enseignant en amont du cours, car il anticipe les obstacles que vont rencontrer les élèves, et ainsi, des formes de soutien qu'il veut mettre en place. Le « soft scaffolding » est un « un accompagnement spontané chaque fois que les élèves sont confrontés à des obstacles linguistiques qui ne peuvent être anticipés par l'enseignant lorsqu'il ou elle planifie son cours » (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann et Vollmer, 2015, p. 97-98). C'est une aide individualisée en fonction des différentes difficultés que les élèves peuvent manifester.

Jérôme Bruner développe six fonctions de l'étaillage :

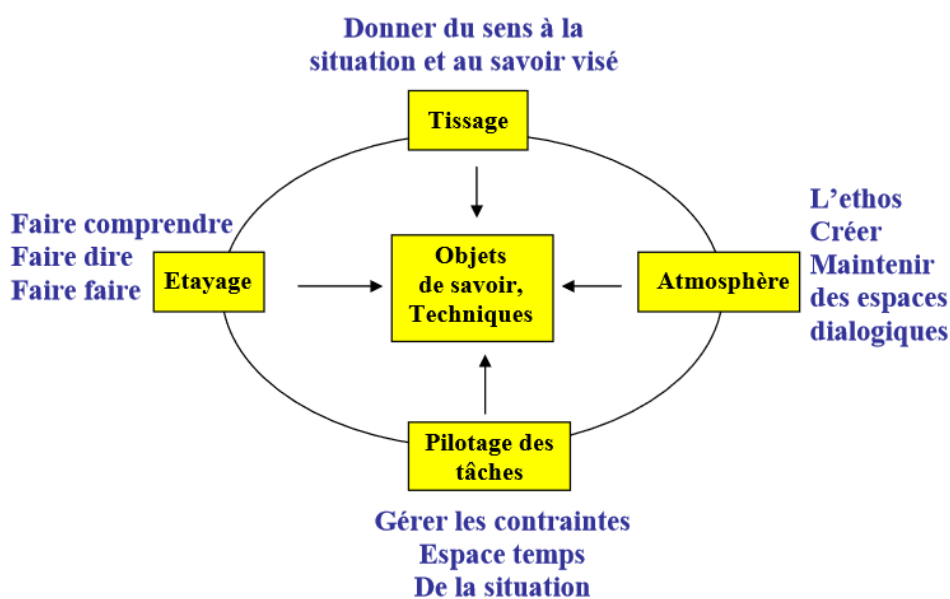
- l'enrôlement qui vise à faire rentrer les élèves dans l'activité ;
- le maintien de l'orientation pour s'assurer que l'apprenant ne s'écarte pas du but assigné, et lutter contre les stratégies d'évitement ;
- la réduction des degrés de liberté qui revient à simplifier la tâche aux élèves en réduisant la difficulté, le nombre d'actions requises pour atteindre la solution. Cette fonction passe notamment par les consignes ;
- la mise en évidence des caractéristiques déterminantes de la tâche : faire comprendre à l'élève les écarts existant entre ce que l'élève à réaliser et ce qu'il faut

réaliser. L'élève identifie les éléments qui entrent ou non dans le problème posé, et comprend ce qu'il doit faire pour réussir. Cette fonction intervient après la réponse d'un élève ;

- le contrôle de la frustration afin d'éviter un sentiment de démotivation, d'abandon ;
- la présentation des modèles : détailler les étapes de la tâche pour en faire un modèle reproductible.

Dans l'optique de ce mémoire, nous analyserons davantage les fonctions d'orientation, de réduction des degrés de liberté et de mises en évidence des caractéristiques critiques. En effet, elles constituent des clés privilégiées pour identifier les aides que l'enseignant apporte. Elles doivent conduire à une appropriation des enjeux de savoirs par les élèves.

Nous pouvons également nous appuyer sur le modèle de Dominique Bucheton afin de questionner nos formes de médiations liées à nos objectifs d'apprentissage. Dans ce modèle, elle théorise quatre pôles qui convergent tous vers les objets de savoirs. Parmi ces pôles, on retrouve le pilotage des tâches (gérer les contraintes d'espace et de temps comme la gestion du temps, les déplacements, l'usage du matériel...), l'atmosphère (climat général de la classe), le tissage (donner du sens au savoir, mettre en lien ce que les élèves ont déjà appris) et l'étayage (Bucheton et Soulé, 2009, p. 34-37). Ce sont ces deux derniers pôles qui vont nous intéresser pour l'analyse des données.



Multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009, p. 33)

Cependant, les aides ne doivent pas empêcher l'élève d'entrer dans une démarche réflexive : si l'étayage est trop important, on bascule vers du sur-étayage. Notre objectif est d'identifier si l'enseignant-débutant fait du sur-étayage, c'est-à-dire s'il apporte la réponse à un élève qui rencontre des difficultés, et résout le problème à la place de ce dernier. Le sur-étayage rend nul l'effet souhaité au départ car l'élève n'est pas acteur de son apprentissage. Le sur-étayage empêche la dévolution du problème.

La dévolution désigne « l'ensemble des actions de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question » (Reuter, 2013, p. 61-62). L'élève doit prendre la responsabilité de la tâche, et réaliser le cheminement intellectuel vers le résultat permettant d'accéder au savoir. Le processus de production de la réponse compte autant que la réponse en elle-même. Les opérations de dévolution peuvent survenir tout au long de la situation d'enseignement et sont liées aux médiations de l'enseignant. L'élève doit également résoudre la tâche pour elle-même et non pour correspondre aux attentes de l'enseignant en lien avec le contrat didactique.

Contrairement à ce que nous avons soulevé avec notre deuxième problématique, visant à ce que « les élèves soient dans une recherche autonome et construisent eux-mêmes leur savoir », l'autonomie n'est pas synonyme de dévolution. Le rôle de l'enseignant est fondamental pour permettre la dévolution, il ne doit pas abandonner l'élève en le laissant seul pendant toute l'activité. L'autonomie est un moyen de la dévolution mais la finalité visée par l'enseignant doit être la dévolution, grâce à des formes de médiations et d'étayage.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons aux médiations et étayages lors des interactions orales. Suite à nos lectures sur la dévolution, nous nous sommes interrogés sur les échanges verbaux pouvant favoriser ou empêcher la dévolution. Quel étayage est employé lorsqu'un élève ne parvient pas à résoudre le problème ?

Nous nous sommes appuyés sur des articles des Cahiers pédagogiques, pour approcher la gestion des erreurs et des questions des élèves en mettant en lien l'étayage et la dévolution. Olivier Maulini (2010) évoque l'attitude des enseignants-débutants confrontés à des élèves qui ne comprennent pas la ou les consigne(s) : « Plus vous leur demandez où est leur problème, moins ils vous suivent, puisqu'ils sont justement dans un désordre d'idées où rien n'est situé. Demander de faire émerger ce qu'il ne sait pas se représenter à quelqu'un qui prétend être plongé dans la perplexité est une sorte de

tautologie : soit on s'installe dans le dialogue de sourds, soit il faut changer de stratégie. Peut-être cesser de questionner, et – changement de second niveau – demander des questions [...] On évite le blocage si l'élève circonscrit son trouble en définissant – c'est le paradoxe – une zone précisée d'incertitude » (p. 16). Christine Henniqueau-Mary et Dominique Thouin (2010) montrent également qu'il est bénéfique de « laisser l'élève reformuler la consigne avec ses mots, sans respecter la rigueur de l'énoncé. Rien ne vaut qu'il redise la consigne avec les mêmes termes. » (p. 10). Demander à l'élève de formuler des questions permet d'identifier les points d'achoppement et donc, mettre en place une médiation favorisant la dévolution. A l'inverse, le fait que l'enseignant multiplie les questions n'est pas toujours bénéfique car l'obstacle auquel est confronté l'élève n'a pas forcément été identifié et les causes des erreurs peuvent être multiples.

Un autre article évoque « Les élèves en difficulté [qui] se perdent dans les consignes. Chaque nouvelle consigne est perçue comme une tâche en soi et, très vite, le but final est perdu de vue. Ceux qui sont capables de garder à l'esprit à la fois la consigne très générale et chaque microconsigne sont ceux qui sont capables de s'en passer ! » (Mével, 2010, p. 35). Le sur-étayage survient généralement suite aux erreurs des élèves. La multiplication des questions intermédiaires empêche les élèves de découvrir le sens de leur action ou de l'apprentissage visé. En effet, l'enseignant déconstruit le problème pour les élèves et est amené à leur donner la réponse, ce qui constitue une forme de sur-étayage et empêche la dévolution. L'enseignant ne joue plus le rôle de médiateur et, le plus souvent, perd de vue les enjeux de savoirs visés.

Ces articles nous permettent donc de dégager différents étayages : le sur-étayage, l'ajout de consignes, la reformulation réalisée par l'enseignant, la demande de reformulation à l'élève et le fait de mettre l'élève dans une démarche réflexive.

De plus, lorsque l'enseignant-débutant multiplie les questions ou réalise du sur-étayage, cela peut conduire à la formation de boucles didactiques. La boucle didactique a été mise en avant par Christiane Dalton-Puffer qui montre que « l'échange d'enseignement peut être décrit par trois tours de parole : l'ouverture (*Initiation*), la réponse (*Response*) et la rétro-action (*Feedback*) » (Pieper, Thürmann et Vollmer, 2010, p. 35).

Opening move (I)	Answering move (R)	Follow-Up move (F)
marker, starter, elicitation, directive, informative, check, prompt, clue, nomination	acknowledge, reply, react, comment	accept, evaluate, comment
T	...which, ah, religion did he have? Did, did you, did your article say? Spanish, the Spanish King, Philip the Second, was Catholic, Protestant, Puri...?	
S	Catholic.	
T	Catholic, exactly. Good ...	

Le dialogue triadique de Dalton-Puffer (Pieper, Thürmann et Vollmer, 2010, p. 35)

« Ce dialogue triadique fonctionne très bien en tant qu'outil utilisé par l'enseignant pour structurer l'interaction et contrôler et gérer la classe » (Pieper, Thürmann et Vollmer, 2010, p. 35). Nous comprenons que ce type d'échange rend difficile la dévolution. Il s'instaure un cours dialogué où les élèves réalisent des réponses succinctes qui ne leur permettent pas d'exprimer et de développer leurs idées. L'échange est contrôlé par l'enseignant qui pense aider les élèves, mais ce mécanisme produit inconsciemment par le sur-étayage est contre-productif. L'enseignant « tient par la main » l'élève qui n'a plus qu'à prononcer le mot ou la phrase attendus par l'enseignant. Nicole Tutiaux-Guillon a également travaillé sur le concept de boucle didactique où les élèves ont un espace de liberté très réduit et ne sont pas confrontés à des problèmes. Les élèves sont invités, par les questions de l'enseignant, à énoncer des faits. Ils apportent la réponse attendue par l'enseignant, et ce dernier à l'impression qu'ils comprennent, et ainsi le cours avance. De plus, l'échange laisse peu de place à l'argumentation pour les élèves comme le dialogue triadique de Dalton-Puffer.

Suite à nos premières expériences d'enseignement ainsi qu'à nos lectures, nous pouvons maintenant dégager plusieurs principes tenus pour vrai :

Notre premier principe tenu pour vrai est que l'enseignant-débutant tend vers du sur-étayage quand il cherche à mettre en place des formes de médiations orales. Il ne parvient pas, et/ou ne sait pas comment faire pour aider les élèves. De plus, cela lui évite d'être confronté à de la difficulté. Il réalise alors des boucles didactiques. L'enseignant-débutant est rassuré quand s'instaure un dialogue où les élèves sont actifs notamment en



répondant aux questions, ce qui participe au contrat didactique. L'enseignant pense alors valider ses objectifs d'apprentissage et estime que les élèves assimilent des savoirs.

Quel étayage réalise-t-il ? Tend-il vers des formes de sur-étayage en répondant aux questions des élèves ou en aidant les élèves qui se sont trompés ? Met-il en place un corrigé trop directif où l'élève est guidé vers l'enjeu de savoir sans qu'il n'ait de liberté de réflexion ?

Notre deuxième principe tenu pour vrai est que l'enseignant-débutant craint d'être déstabilisé par les questions ou échecs des élèves. Par conséquent, en cadrant l'échange, grâce à une médiation, il se met dans une situation de confort, ce qui limite les risques de perte de contrôle.

Notre troisième principe tenu pour vrai découle du deuxième : l'enseignant-débutant rencontre des difficultés à mettre en place des formes d'étayage favorisant la dévolution du problème. En effet, nous supposons que l'enseignant-débutant ne parvient pas à tendre vers des pratiques de dévolution lors des interactions orales. Par conséquent, nous pensons qu'il a tendance à multiplier les questions intermédiaires souvent peu utiles.

En nous concentrant sur le processus de dévolution, nous pouvons dégager différents dysfonctionnements au sein de la classe. Nous retrouvons des stratégies d'évitement du problème posé : l'élève refuse d'être acteur du processus d'apprentissage et il interpelle l'enseignant sur la difficulté de l'exercice. Dans ce cas, il n'y a donc pas de dévolution car l'élève ne se confronte pas au problème : il rejette la faute sur la difficulté de l'exercice, ou il incite le professeur à lui donner la réponse attendue pour qu'il réalise l'exercice à sa place. Mais, il existe d'autres stratégies d'évitement. L'élève peut par exemple se rabattre sur ce qu'il sait faire (ce qui entraîne une redéfinition de la tâche) ou l'élève peut écrire une réponse, pas nécessairement en lien avec la question, afin de valider sa part du contrat didactique. Comment l'enseignant-débutant réagit face à des stratégies d'évitement ?

Les causes des stratégies d'évitement peuvent être multiples. Tout d'abord, certains mots de la consigne, tels que les verbes (analyser, justifier...) ou des mots de vocabulaire, peuvent être incompris ou mal compris, ce qui entraîne une redéfinition de la tâche par l'élève. De plus, cela peut venir d'un exercice trop facile ou trop difficile : l'élève tend à se rabattre sur ce qu'il sait faire, ce qui peut l'empêcher de s'approprier de nouveaux apprentissages et méthodes. Enfin, les écarts peuvent provenir des habitudes scolaires. Ainsi, on peut observer un écart entre la tâche attendue (ce que le professeur attend de

l'élève) et la tâche effective (ce qui a été produit par l'élève, suite à la redéfinition de la tâche (comment l'élève comprend la consigne et comment il pense qu'il faut répondre). Mais, la redéfinition de la tâche par l'élève peut-elle aboutir à un apprentissage sans médiation de la part de l'enseignant ? Le processus de redéfinition de la tâche se produit dans la tête de l'élève, ce qui empêche de savoir comment l'élève l'a redéfinie. Cependant, il peut être intéressant de se focaliser sur les médiations et l'étayage de l'enseignant lorsque ce dernier se rend compte que l'élève ne tend pas vers la tâche attendue.

L'analyse des corrections d'exercices peut permettre de voir si les élèves ont compris la consigne, et donc les finalités des exercices. Les recours fréquents aux *feedbacks* sont des moyens de vérifier que les élèves ont intégré et retenu les objectifs d'apprentissage des cours, ce qui relève de « la production de sens et d'effets » (Reuter, 2013, p. 169). Outre les interventions en classe, les *feedbacks* sont révélateurs d'écart de niveaux au sein de la classe. Le langage peut permettre de mettre en place une différenciation pédagogique, par exemple répéter plusieurs fois pour des élèves ayant un handicap, ou redéfinir une notion ou un mot de vocabulaire spécifique à une matière. En effet, « toute discipline construit un langage spécialisé (...). On parle de langage de spécialité pour désigner ces répertoires de termes caractérisant un domaine de savoir et ses concepts spécifiques » (Reuter, 2013, p. 124). Il est intéressant de voir la manière dont l'enseignant clarifie une notion à des élèves qui ne l'ont peu, voire jamais abordée, afin de répondre aux objectifs d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant est également de permettre à l'élève d'identifier ses erreurs pour que ce dernier les comprenne. Comprendre ses erreurs peut permettre la dévolution.

Ainsi, à l'aide des lectures, il apparaît nécessaire de modifier notre précédente problématique : « Quelles pratiques langagières mettre en place pour que les élèves soient dans une recherche autonome et construisent eux-mêmes leur savoir ? »

En effet, la formulation de la question suppose qu'il y a une ou des solution(s) miracle(s) et que nous allons exposer ce qu'il convient de faire. De plus, le terme de « pratiques » est trop large, car nous ne ciblons pas les formes de médiations et d'étayage réalisées par l'enseignant-débutant autour des activités. Le terme de « recherche autonome » ne convient pas non plus car, comme nous l'avons exposé, la dévolution couvre un spectre beaucoup plus large que l'autonomie, étant donné que l'enseignant

intervient avec des médiations pour permettre la dévolution. Enfin, il est impossible d'identifier les raisonnements et réflexions menés par les élèves durant un exercice. Cependant, l'enseignant peut identifier les erreurs des élèves pendant l'exercice et la tâche réalisée, grâce à leurs questions et productions. Il convient plutôt de se focaliser sur les questions des élèves pendant l'exercice et les formes de médiation.

Quelles sont les médiations orales et l'étayage mis en place par l'enseignant-débutant et comment interviennent-ils dans le processus de dévolution du problème aux élèves ? Quelle est la place du sur-étayage dans les interactions orales d'un enseignant-débutant ?

## 2. Recueil des données

Suite à la définition de notre problématique, nous nous sommes interrogés sur les données que nous pouvions recueillir afin d'y répondre.

Nous souhaitons d'abord nous intéresser sur la forme des interactions orales, pendant les exercices ainsi que pendant les corrections devant toute la classe. Nous avons donc réalisé plusieurs enregistrements audios lors de nos séances de cours réalisés en classe entière en Histoire ou en Géographie, dans lesquels nous entendons l'enseignant-débutant interagir avec l'ensemble de la classe, à un moment où le savoir doit se construire. Cela nous a permis de prélever plusieurs données, grâce à la retranscription des enregistrements audios sous la forme de verbatims. Ces données nous ont été utiles pour observer s'il y a eu des échanges constructifs ou non. Parmi elles, nous retrouvons le nombre de tours de parole et le temps de parole, de l'enseignant et des élèves. Afin d'analyser les interventions de l'enseignant et des élèves à un moment du cours où les enjeux de savoirs se construisent, il est possible de réaliser un tableau dans lequel nous pouvons mettre ces données en relation. Il est ensuite possible de mettre en parallèle ces données avec la problématique et les enjeux de savoirs pour chaque séance, et donc, chaque verbatim. Cela nous permet de faire un lien avec la dévolution puisque selon la qualité des échanges, et par conséquent leurs durées, nous pouvons déjà identifier si une dévolution est possible. Dans l'autre cas, si l'échange n'est pas constructif, nous verrons en quoi nous nous rapprochons d'une situation de boucle didactique.

Après avoir analysé les interactions orales sur la forme, nous nous intéressons au fond. Nous pouvons d'abord identifier les médiations orales de l'enseignant, quelles aient lieu pendant l'activité ou pendant la correction, pour observer les formes d'étayage mises en place pour permettre la dévolution. On peut repérer la dévolution grâce aux réponses des élèves à l'oral, aux questions qu'ils posent pendant le cours, et ainsi voir s'ils font un cheminement intellectuel aboutissant aux objectifs d'apprentissage attendus.

Pendant l'activité, il est intéressant de compiler les médiations de l'enseignant puis de les analyser en lien avec les fonctions d'étayage de Bruner. On peut se demander comment réagit l'enseignant-débutant si un élève pose des questions larges (telles que

« je ne comprends pas ce qu'il faut faire », ou « je n'y arrive pas »), ou s'il fait face à des stratégies d'évitement.

On peut imaginer différentes formes de réponse de l'enseignant-débutant suite à une question d'un élève :

- il donne la réponse directement ce qui relève du sur-étayage ;
- il reformule et explicite ce qui est contenu implicitement dans la consigne ce qui peut également conduire à du sur-étayage ;
- il rajoute des consignes intermédiaires : behaviourisme qui peut tendre vers le sur-étayage s'il y en a trop ;
- il questionne l'élève sur le motif de son incompréhension, de la source du problème, afin d'y revenir, ce qui permettrait d'aboutir à de la dévolution.

De plus, suite à une erreur d'un élève, quelles médiations ou étayages sont pratiqués ? Nous pouvons remobiliser nos enjeux de savoirs afin de voir si les formes d'étayage tendent vers ces enjeux ou s'ils en sont déconnectés.

La finalité est de relier l'analyse des réponses à nos questionnements sur la dévolution et le sur-étayage. Est-ce que l'enseignant laisse tâtonner les élèves en jouant un rôle de médiateur ? Ou dévoile-t-il ce qu'il faut faire ? En effet, l'enseignant doit réussir à faire apprendre les élèves et l'élève ne doit pas attendre un savoir descendant de l'enseignant mais prendre conscience de son rôle dans la résolution du problème. Cela permettrait d'infirmer ou de confirmer nos différents principes tenus pour vrai :

- l'enseignant-débutant tend vers du sur-étayage quand il cherche à mettre en place des formes de médiations orales, pour se rassurer et jouer son rôle dans le contrat didactique.
- l'enseignant-débutant craint d'être déstabilisé par les questions ou échecs des élèves, donc il y remédie en cadrant l'échange.
- l'enseignant-débutant rencontre des difficultés à mettre en place des formes d'étayage favorisant la dévolution du problème car il perd de vue ses enjeux de savoirs.

Nous pourrions ainsi répondre à notre questionnement suivant : « La médiation de l'enseignant-débutant, suite aux questions des élèves pendant l'activité, tend-elle surtout vers le sur-étayage ? ».

Nous pensons proposer plusieurs activités dont les consignes varieront selon le degré d'étayage :

- Nous supposons que si les consignes sont sous-étayées, les élèves poseront davantage de questions, et l'enseignant devra réaliser plus de médiations orales ;
- Nous pensons que si les consignes sont sur-étayées, nous allons plutôt être dans une activité productive.

Ces données permettront de répondre aux questions suivantes : « Quel étayage réalise l'enseignant-débutant ? La dévolution est-elle possible s'il tend vers des formes de sur-étayage, tel qu'un corrigé trop directif où l'élève est guidé vers l'enjeu de savoir sans qu'il n'ait de liberté d'action? »

Enfin, suite aux corrections des exercices, nous recueillons des traces des activités des élèves (photographies de leur production) ce qui permet d'interroger les écarts entre la tâche attendue et effective. Nous verrons si la redéfinition de la tâche par l'élève peut aboutir à un apprentissage sans médiation de la part de l'enseignant.

Cependant, le manque de verbatim, lors des interactions orales individuelles avec les élèves, ne permet pas de bien observer la dévolution au cas par cas. Nous pouvons donc réaliser une micro-analyse grâce à nos données. L'impossibilité de nous prendre en vidéo nous a empêché de remarquer quels élèves sollicitent l'aide du professeur. Nous n'avons pas pu nous équiper de micros-cravates ce qui limite le nombre de verbatims où l'enseignant échange avec un seul élève.

Nous avons recueilli neuf enregistrements audios que nous avons retranscrit. Nous avons répertorié les verbatims de A à I (voir annexes). Ils portent sur les thématiques suivantes :

- A: la ressource en eau en classe de 5ème ;
- B: l'étude d'un marchand italien dans le thème de 5ème « L'émergence d'une nouvelle société urbaine » ;
- C: la fresque de Lorenzetti au sein du même thème ;
- D: la fresque de Lorenzetti ;
- E: la construction du mur de Berlin durant la guerre froide en 1ère ;

- F: « L'émergence d'une nouvelle société urbaine » avec l'étude de la charte de commune de Troyes ;
- G: le tympan de Conques étudié en 5ème ;
- H: le tourisme durable en classe de 4ème dans le thème « Le tourisme et ses espaces » ;
- I: la définition du tourisme dans le même niveau.

Nous avons également des photographies des productions d'élèves sur les sujets suivants :

- une activité sur l'eau sous la forme d'un tableau ;
- une activité sur la fresque de Lorenzetti sous la forme de questions ;
- une activité sur la réalisation d'un croquis sur le tourisme au Cambodge.

### 3. Cadre d'analyse

Afin d'analyser la répartition des interactions orales de l'enseignant-débutant avec l'ensemble de la classe, que ce soit pendant les exercices ou les corrections, nous avons décidé de réaliser un tableau suivant ce modèle :

Verbatim	A		B	
	Enseignant	Apprenants	E	A
Nombre de tours de parole total				
Temps de parole total (en seconde)				
Nombre de tours de parole comptant <b>moins de 4 mots</b>				
Nombre de tours de parole comptant <b>entre de 10 et 30 mots</b>				
Nombre de tours de parole comptant <b>plus de 30 mots</b>				
Nombre de tours de parole où l'enseignant laisse <b>moins de 7 secondes</b> à l'élève pour répondre				
Nombre de tours de parole où l'enseignant laisse <b>plus de 7 secondes</b> à l'élève pour répondre				

#### Répartition des interactions orales entre les enseignants-débutants et les élèves

Il doit comprendre l'ensemble des verbatims que nous avons analysé, soit un nombre total de 9 verbatims (de A à I). Nous avons choisi de nous intéresser à la durée des temps de parole (corrélée au nombre de mots par tour de parole), et au temps laissé par l'enseignant pour que l'élève réfléchisse. Nous voulons d'abord observer qui monopolise la parole, et ensuite, comment l'enseignant dirige l'échange.

En découpant les tours de parole en **moins de 4 mots**, **entre 10 et 30 mots** et en **plus de 30 mots**, nous voulons mettre en avant les interlocuteurs qui développent leurs réponses, et le nombre de fois qu'ils le font. De même, le temps de réflexion que l'enseignant laisse à l'élève nous intéresse pour montrer la manière dont il cadre



l'échange. Ce temps laissé à l'apprenant pour répondre a des conséquences sur la dévolution. Nous pensons que plus une personne emploie de mots, plus elle a tendance à construire sa réponse. À l'inverse, des échanges courts ne favorisent pas la dévolution et peuvent conduire à des boucles didactiques.

Après nous être intéressé aux interactions orales de l'enseignant et des élèves, nous nous concentrons sur les médiations de l'enseignant. Afin de les identifier, nous faisons appel au modèle de Bucheton avec le pôle étayage et aux travaux de Dalton-Puffer sur les boucles didactiques, que nous mettons en parallèle de nos différents enjeux de savoirs.

Nous nous sommes servis du modèle de Bucheton pour déterminer dans quel pôle se situe chaque tour de parole de l'enseignant. Notre réflexion s'accroissant sur les médiations et donc l'étayage utilisé par l'enseignant-débutant, nous avons décidé de ne garder que les tours de parole qui concernent ce pôle. Prenons un sac de billes de différentes couleurs : le sac correspond au pôle étayage du modèle de Bucheton, les différentes billes sont les tours de parole où intervient de l'étayage, et leurs couleurs renvoient aux différentes formes d'étayage.

Le modèle de Houssaye peut être mobilisé pour savoir si les élèves sont impliqués ou délaissés dans les savoirs. Nous nous sommes rendus compte que le modèle de Vinatier nous est peu utile pour traiter nos données car il ne permet pas de mettre en évidence l'étayage de l'enseignant.

Nous pouvons ensuite mettre en évidence les boucles didactiques lors d'un échange. Un échange cadré, fermé, se traduit par un temps laissé à l'élève très court, car l'enseignant n'attend généralement qu'une réponse. Au contraire, un temps de réflexion plus long laissé à l'élève, permet à ce dernier de pouvoir mieux construire un cheminement intellectuel qui le mène aux enjeux de savoirs. Une boucle didactique se traduit par un tour de parole contenant peu de mots et un temps de réflexion laissé à l'élève très faible. Il nous semble important de traiter ce sujet car nous pensons qu'un enseignant-débutant réalise beaucoup de boucle didactique.

Il est donc intéressant de montrer pour chaque verbatim où apparaît une boucle didactique, si ces dernières constituent une forme d'étayage menant aux enjeux de savoirs définis. Néanmoins, en nous appuyant sur nos lectures, nous pensons que la

dévolution est impossible lorsque l'on réalise une boucle didactique. Nous réalisons le tableau suivant pour confirmer ou non notre hypothèse.

Verbatim	Problèmes construits / Enjeux de savoirs	Boucle didactique identifiée

Une fois notre hypothèse validée ou non, nous pourrions éliminer les tours de parole relevant de boucles didactiques dans les interventions de médiations.

Afin d'identifier les médiations orales et l'étayage réalisés par l'enseignant-débutant, nous avons décidé de faire un tableau reprenant tous ses tours de parole, pour les classer en fonction des différentes formes d'étayage que nous avons mis en exergue grâce à nos lectures. Nous ne nous servons pas davantage du modèle de Bucheton car il ne nous permet pas de voir quelles formes d'étayage sont mis en place. Voici le tableau ci-dessous :

Verbatim	A	B
Formes d'étayage		

Grâce à nos lectures, nous avons pu identifier plusieurs formes d'étayage de l'enseignant :

- le sur-étayage ;
- l'ajout de consignes ;
- les reformulations opérées par l'enseignant ;
- les demandes de reformulation à l'élève ;
- l'étayage favorisant un questionnement réflexif chez l'élève.

Une fois que tous les tours de parole sont identifiés selon les formes d'étayage que nous avons définies, nous les pouvons les analyser selon les effets qu'elles ont induits. Pour cela, nous mobilisons les six fonctions d'étayage de Bruner, et plus précisément les fonctions suivantes :

- le maintien de l'orientation ;
- la réduction des degrés de liberté ;
- la mise en évidence des caractéristiques déterminants de la tâche.

L'analyse des tours de parole, grâce à nos formes d'étayage et aux fonctions de Bruner, doit nous permettre de voir quelles sont les médiations ou étayages que l'enseignant-débutant réalise lorsqu'un élève lui pose une question ou lorsque ce dernier est confronté à un problème. Est-ce que l'enseignant laisse tâtonner les élèves en jouant un rôle de médiateur ? Ou dévoile-t-il ce qu'il faut faire ? Cela peut nous permettre de confirmer ou non nos principes tenus pour vrais.

Seulement, l'analyse des tours de parole ne nous permet pas toujours de voir s'il y a eu dévolution. Pour cela, il faut voir sur les productions des élèves les conséquences de nos médiations. Par conséquent, nous allons analyser les deux types d'activités, activité sous-étayée et sur-étayée, dont nous avons réfléchi. L'analyse des productions d'élèves doit permettre de déceler les signes de dévolution et d'observer les écarts entre la tâche attendue et effective afin de voir si la redéfinition de la tâche par l'élève peut aboutir à un apprentissage.

Ces propositions d'exercices nous permettent de répondre aux questions suivantes : « Quel étayage réalise l'enseignant-débutant ? La dévolution est-elle possible s'il tend vers des formes de sur-étayage, tel qu'un corrigé trop directif où l'élève est guidé vers l'enjeu de savoir sans qu'il n'ait de libertés d'action ? »

## 4. Analyse des données

### 4.1 Répartition des interactions orales

Afin d'analyser la répartition des interactions orales de l'enseignant-débutant avec l'ensemble de la classe, nous nous sommes servis des neuf verbatims où l'enseignant intervient pendant les activités et pendant les corrections. Les résultats obtenus s'inscrivent dans un tableau comportant les entrées suivantes :

- le nombre de tours de parole total ;
- le temps de parole total ;
- le nombre de tours de parole comptant moins de 4 mots, entre 10 et 30 mots et plus de 30 mots ;
- le nombre de tours de parole où l'enseignant laisse moins de 7 secondes et plus de 7 secondes à l'élève pour répondre.

Le tableau suivant regroupe les entrées précédemment citées :

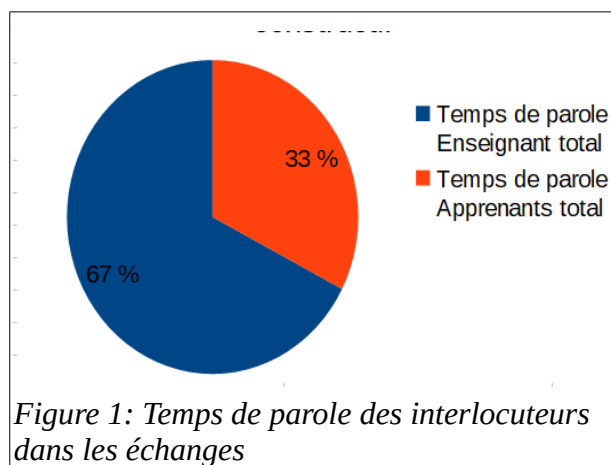
Tableau 1 : Répartition des interactions orales de l'enseignant-débutant avec l'ensemble de la classe

Verbatim	A		B		C		D		E	
	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A
Nb tours de parole total	9	15	16	17	11	13	7	6	5	4
Temps de parole total (en seconde)	94s	43s	89s	38s	70s	42s	48s	34s	53s	29s
Nb tours de parole comptant <b>moins de 4 mots</b>	2	8	1	6	1	1	0	1	0	0
Nb tours de parole comptant <b>entre 10 et 30 mots</b>	2	1	5	2	5	6	4	5	3	2
Nb tours de parole de <b>plus de 30 mots</b>	3	1	3	0	3	1	1	0	2	1
Nb tours de parole où l'enseignant laisse <b>moins de 7 secondes</b> à l'élève pour répondre	3		7		5		2		3	
Nb tours de parole où l'enseignant laisse <b>7 secondes ou plus</b> à l'élève pour répondre	1		1		3		4		1	

Verbatim	F		G		H		I		TOTALS	
	E	A	E	A	E	A	E	A	E	A
Nb tours de parole total	13	12	18	25	10	12	7	6	96	110
Temps de parole total	50s	24s	103s	48s	57s	22s	63s	23s	627s	303
Nb tours de parole comptant <b>moins de 4 mots</b>	4	5	5	8	1	6	1	2	15	37
Nb tours de parole comptant <b>entre 10 et 30 mots</b>	6	1	6	2	4	0	2	2	38	21
Nb tours de parole de <b>plus de 30 mots</b>	0	0	2	0	1	0	3	1	18	4
Nb tours de parole où l'enseignant laisse <b>moins de 7 secondes</b> à l'élève pour répondre	4		6		4		2		36	
Nb tours de parole où l'enseignant laisse <b>7 secondes ou plus</b> à l'élève pour répondre	0		2		0		1		13	

Pour faciliter la lisibilité et la lecture, les données issues des tableaux ainsi que les tours de parole ont été écrits en chiffres (exemple : tour de parole un = T1).

Les temps de parole sont fortement déséquilibrés. Dans la majorité des verbatims dont nous disposons, l'enseignant accapare le temps de parole comme nous pouvons le voir dans le graphique suivant (*Figure 1*) alors que les apprenants ont plus de tours de parole (110 contre 96 pour l'enseignant). En effet, nous avons relevé que l'enseignant parle beaucoup plus que les apprenants. L'enseignant monopolise la parole 627 secondes au total, soit 67 % du temps de parole contre seulement 303 secondes, soit 33 % du temps de parole pour les élèves. Dans la majorité des verbatims (A, B, F, G, H, I), l'enseignant parle deux fois plus longtemps que les apprenants.

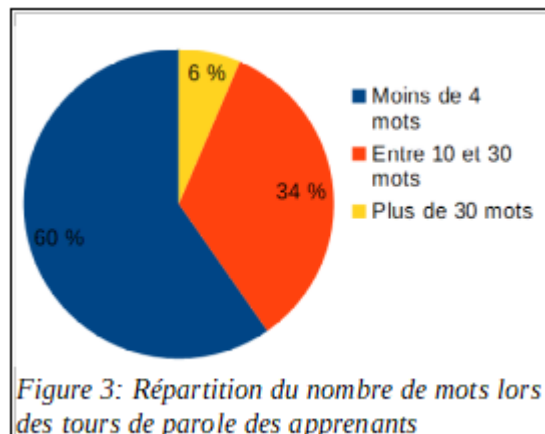
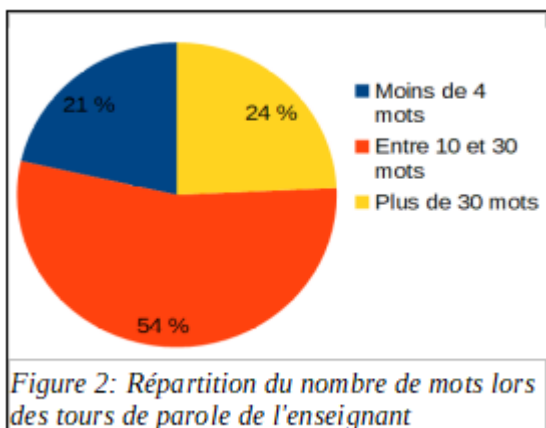


Les graphiques suivants (*Figure 2* et *Figure 3*) permettent également de faire émerger plusieurs tendances concernant le nombre de mots par prise de parole.

L'enseignant a des tours de parole en général plus long que les élèves : 24 % de ses tours de parole comptent plus de 30 mots contre 6 % pour les élèves. De plus, nous avons mis en évidence que les réponses des apprenants sont souvent très brèves et qu'à plusieurs reprises, elles ne comportent qu'un seul mot.

Les apprenants s'expriment majoritairement (14 tours de parole de plus que l'enseignant au total) mais utilisent peu de mots. Plus le nombre de mots qu'ils emploient est important, plus leur nombre d'intervention décroît : 60 % de leurs interventions comprend moins de 4 mots tandis que seulement 6 % de leurs prises de parole en comprend plus de 30 (*Figure 3*). A l'inverse, les graphiques montrent que les interventions de l'enseignant comprennent davantage de mots : plus de la moitié de ses tours de parole

comprennent entre 10 et 30 mots, et il prononce davantage de fois plus de 30 mots par tour de parole (24%) que moins de 4 mots (21%) (Figure 2).



Toutefois, dans certains verbatims, les temps de parole sont plus équilibrés et les élèves s'expriment davantage. C'est le cas dans les verbatims C, D, E où l'enseignant parle respectivement 70, 48 et 53 secondes tandis que les apprenants ont pris la parole 42, 34 et 29 secondes. Nous avons également remarqué que dans ces verbatims, les élèves ont très peu de prises de parole inférieures à quatre mots (deux seulement) et qu'ils s'expriment majoritairement avec des tours de parole compris entre dix et trente mots.

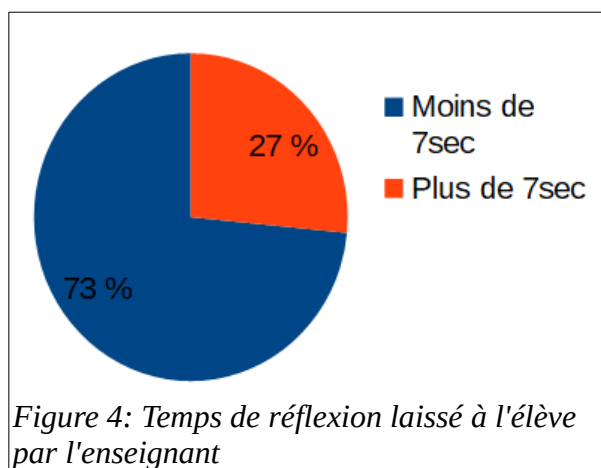
Ces écarts de temps de parole significatifs entre l'enseignant et les apprenants sont très intéressants à mettre en exergue dans ce mémoire car ils peuvent impliquer plusieurs choses :

- Le sur-étayage : étant donné que l'enseignant s'exprime davantage, notamment avec de longs tours de parole, il accroît le risque de réaliser un sur-étayage ;
- La dévolution du problème : si l'enseignant monopolise la parole et que les élèves apportent des réponses brèves, cela peut conduire à limiter ou à empêcher la dévolution. L'écart de temps de parole peut être dû aux questions posées par l'enseignant (questions fermées ou ouvertes). Est-ce que l'enseignant auto-entretient ses temps de parole avec les questions qu'il pose ?



Ensuite, le temps laissé aux élèves pour répondre à une question a également des conséquences sur la dévolution du problème. L'enseignant doit laisser les élèves réfléchir avant de leur donner la parole dans l'optique d'une dévolution. En effet, l'élève doit assimiler ce qu'on lui demande, puis identifier les éléments de réponse qu'il juge pertinents (notamment en triant ce qui entre ou non dans la question), et enfin les idées doivent se sédimenter dans son esprit afin qu'il puisse répondre par une phrase.

Le laps de temps dont disposent les élèves pour répondre est très réduit. En effet, les tableaux ainsi que le graphique suivant (*Figure 4*), montrent que dans 73 % des cas, l'enseignant interroge un apprenant moins de sept secondes après avoir posé une question. Dans seulement un quart de ses prises de parole, l'enseignant laisse plus de sept secondes à l'élève.



Ces écarts sont particulièrement importants dans les verbatims B, G et H où l'enseignant laisse respectivement 7, 6 et 4 fois moins de sept secondes aux apprenants pour formuler une réponse, contre seulement 3 temps de réflexion de sept secondes ou plus dans l'ensemble de ces trois verbatims. Par exemple, dans le verbatim B, lors du T5, l'enseignant demande à la classe « [ce que] veut dire avoir une influence » et interroge dans la seconde suivante un élève. Ce dernier bafouille et n'apporte pas de réponse. L'enseignant ne lui laisse pas le temps d'organiser ses idées et distribue la parole immédiatement à l'un de ses camarades.

De plus, nous pouvons mettre en lumière le fait que l'enseignant a tendance à inciter les apprenants à répondre rapidement. Cela est visible dans le verbatim C au T14 où l'enseignant demande « alors ? » seulement trois secondes après avoir posé sa question ainsi qu'au T5 du verbatim E, lorsque l'enseignant dit « vous ne voyez pas ? »

également trois secondes après avoir questionné la classe. Ces interventions de l'enseignant créent un climat d'émulation négatif qui peut avoir des conséquences en empêchant toute dévolution, car l'élève n'a pas le temps de réfléchir. L'apprenant doit se dépêcher de répondre, et il peut être amené à apporter une réponse seulement pour faire plaisir à l'enseignant et ainsi remplir sa part du contrat didactique.

Cependant, dans quelques verbatims, l'enseignant n'interroge pas de suite les apprenants tel que dans le verbatim D, où il distribue quatre fois la parole après avoir laissé sept secondes ou plus s'écouler et seulement 2 fois après avoir laissé moins de sept secondes de réflexion. Cette situation est similaire dans les verbatims C et I.

Ces analyses nous ont permis d'avoir une vue d'ensemble des prises de parole de l'enseignant et des élèves. Ce qui nous intéresse maintenant est de dégager parmi ces tours de parole, ceux qui relèvent de médiations. Nous recherchons donc tous les tours de parole qui sont liés aux enjeux de savoirs.

## **4.2 Les enjeux de savoirs**

Dans un premier temps, nous avons listé ci-dessous tous les enjeux de savoirs par verbatim :

- Verbatim A : Les élèves travaillent sur les nombreux usages de la ressource en eau du fleuve Colorado afin de mettre en exergue les multiples acteurs qui l'utilisent et/ou la convoitent ainsi que les conflits d'usage qui en découlent. Les aménagements permettant d'exploiter la ressource sont également abordés.

- Verbatim B : Les élèves traitent le cas d'un marchand italien, Datini, qui s'est enrichi, a développé et diversifié ses activités commerciales dans toute l'Europe.

- Verbatims C et D : La fresque de Lorenzetti doit permettre de travailler plusieurs enjeux de savoirs tels que les relations ville-campagne, l'essor du commerce au Moyen-Age ou encore la hiérarchisation sociale avec l'affirmation de la bourgeoisie marchande (voir annexe). Plusieurs problèmes ont été construits : Lorenzetti a représenté la paix alors que

la commune de Sienne est en conflit avec un seigneur et il montre que l'essor du commerce bénéficie à tous (et pas uniquement aux marchands et aux plus riches).

- Verbatim E : L'enseignant aborde la construction du mur de Berlin et la propagande du bloc de l'Est visant à justifier sa mise en place. Cela permet de comprendre que l'affrontement est indirect et idéologique entre les États-Unis et l'URSS.

- Verbatim F : Les enjeux de savoirs portent sur l'autonomisation des communes qui se détachent de l'autorité du seigneur.

- Verbatim G : L'enseignant vise à faire comprendre que l'Église affirme son autorité sur les fidèles et encadre la vie des chrétiens au Moyen-Age.

- Verbatim H : Les élèves travaillent sur la notion de tourisme durable à travers différents exemples.

- Verbatim I : Les enjeux de savoirs sont liés à la définition de tourisme qui peut être floue et non consensuelle.

Connaître les enjeux de savoirs nous permet d'éliminer tous les tours de parole qui ne s'inscrivent pas dans ces enjeux. Nous avons également à notre disposition plusieurs outils pour nous aider :

- le modèle de Bucheton avec le pôle étayage ;
- les travaux de Dalton-Puffer sur les boucles didactiques.

### **4.3 Utilisation du modèle de Bucheton pour identifier l'étayage**

Il nous permet d'identifier la place des savoirs dans l'échange en montrant où l'enseignant se situe par rapport aux quatre pôles qu'elle a théorisé (atmosphère, pilotage, étayage et tissage). Le fait de mettre en évidence dans quel pôle se trouve l'enseignant doit nous permettre de nous focaliser sur les interventions liées à l'étayage et d'identifier, dans un second temps, les formes d'étayage mises en place.

### Verbatim A

- Les savoirs sont en jeu dès le début du verbatim comme le montre la première prise de parole de l'élève, mais l'enseignant se situe dans le pôle étayage qu'à partir du T6. Toutefois, plusieurs étayages ne sont pas liés aux enjeux de savoirs par la suite (T9 et T16).
- L'atmosphère est bruyante ce qui constitue un indice de dysfonctionnement. Elle est liée aux bavardages de deux élèves qui ne suivent pas le cours, et qui peuvent potentiellement déranger leurs voisins. L'enseignant ne réalise aucune régulation pour faire stopper les bavardages. Le pôle atmosphère du modèle de Bucheton est donc délaissé. Le climat est peu propice aux apprentissages ce qui peut avoir répercussion sur la dévolution.
- A la fin du verbatim, à partir du T21, l'enseignant délaisse l'étayage pour se focaliser sur le pilotage et il intervient également pour gérer l'atmosphère (ce qui correspond au processus enseigner du triangle de Houssaye). Les questions des apprenants le pousse vers le pilotage et les savoirs disparaissent de l'échange. L'enseignant ne répond pas aux propos de l'élève, au T19, qui définit incorrectement un barrage.
- L'enseignant ne réalise pas de tissage.

### Verbatim B

- La première question posée par l'enseignant témoigne qu'il se situe dans la composante étayage. Il réalise plusieurs étayages tout au long de l'échange.
- L'enseignant effectue plusieurs interventions liées au pilotage afin de gérer le temps, favoriser le déroulement de la séance mais également d'organiser les conduites (T11 « listez vos idées. Je passerai vous voir », « je vous laisse du temps pour continuer » et T23 « vous pouvez noter sur le cahier »).
- Il intervient également pour la gestion de l'atmosphère notamment au T7.

### Verbatim C

- Les savoirs sont également en jeu au T2 quand l'enseignant attire l'attention des apprenants sur un obstacle pédagogique. Cet obstacle porte sur l'opposition riches-pauvres et la représentation de la pauvreté dans la fresque. L'enseignant formule ensuite plusieurs étayages liés aux enjeux de savoirs.
- Les élèves ont plusieurs prises de parole relatives au pilotage : « Moi vous m'avez pas entendu » (T3) et « Monsieur vous pouvez remettre vite fait fait la fresque » (T5). On

remarque que, contrairement au verbatim A, l'enseignant évacue rapidement ces éléments de pilotage pour se focaliser sur les savoirs.

- Un tissage est réalisé au T17 mais il est formel et productif. De plus, il émane de l'enseignant et non des réponses des élèves.

#### Verbatim D

- L'enseignant se situe dans le pôle étayage tout au long de l'échange. En effet, il met en œuvre plusieurs formes d'étayage visant à faire réfléchir l'élève sur un paradoxe : l'absence de représentation de la guerre sur la fresque de Lorenzetti alors que la commune de Sienne est en guerre contre un seigneur.

- Les pôles atmosphère et pilotage sont absents de l'échange excepté lors du tour du parole 1 lorsque l'enseignant demande « montre-moi ce que tu as écrit ».

#### Verbatim E

- L'échange est centré sur les savoirs et l'enseignant étaye dès le T1. Cependant, suite à la question d'un élève, il donne directement la réponse au T3. Il étaye de nouveau aux T5 et T7.

- L'enseignant use de plusieurs « Face Flattering acts » (FFA) théorisé par Kerbrat-Orecchioni (Vinatier, 2013, p. 74). Elles consistent à valoriser la réponse d'un élève et féliciter son implication afin qu'il reste actif.

#### Verbatim F

- L'atmosphère et le pilotage sont fortement présents.

- L'étayage n'est pas lié aux enjeux de savoirs excepté au T1.

- Un tissage formel et sans lien avec les réponses des élèves a lieu au T15.

#### Verbatim G

- Les savoirs ne sont en jeu qu'à la fin et ils sont donnés par l'enseignant. L'échange est cadré mais pas sur les enjeux de savoirs. Lorsque les enjeux de savoirs sont enfin abordés, l'étayage est absent. L'enseignant se perd dans ses objectifs car l'activité s'en écarte. L'enseignant semble également manquer de connaissances épistémologiques et se trouve déstabilisé par les questions des élèves. Il n'y a pas de problématisation, pas de savoirs en jeu, donc la dévolution est impossible.

- L'enseignant perd un peu le contrôle de la classe. On se trouve davantage sur des interventions qui sont liées au maintien d'une atmosphère de travail (T4, T15, T24 et T34).

#### Verbatim H

- Les savoirs sont en jeu. L'enseignant étaye (T3, T5 puis T16) et se met volontairement en retrait pour laisser les élèves réfléchir. Le dernier tour de parole laisse penser à l'enseignant que les élèves ont compris la reprise qu'il a faite mais, la réponse émane de l'enseignant.

- Plusieurs tours de parole (8, 9, 10, 11) sont liés au pilotage.

- Aucun tissage n'est réalisé.

#### Verbatim I

- L'enseignant réalise plusieurs étayages afin de laisser les élèves comprendre et discuter la définition du tourisme (T6, T8 et T11).

- Une intervention est liée au pilotage au T1.

- Aucun tissage n'est réalisé.

Le modèle de Bucheton présente certaines limites car il ne permet pas d'identifier les formes d'étayage et également les boucles didactiques. Nous pensons que ces dernières interviennent dans le pôle étayage, pourtant nous supposons qu'elles ne permettent pas la dévolution.

### **4.4 Mise en évidence des boucles didactiques**

Les analyses sur les interactions orales de l'enseignant avec ses élèves, sont à mettre en parallèle avec les boucles didactiques, car nous pensons qu'un enseignant-débutant en réalise beaucoup. Par conséquent, nous cherchons à savoir si ces dernières constituent une forme d'étayage pour mener aux enjeux de savoirs définis. Néanmoins, en nous appuyant sur nos lectures, nous pensons que la dévolution est impossible lorsque l'on réalise une boucle didactique.

Afin de vérifier si les boucles didactiques sont une forme d'étayage, nous allons identifier les boucles didactiques selon les trois temps définis par Dalton-Puffer et les confronter à nos enjeux de savoirs dans le tableau ci-dessous (*Tableau 2*).

Tableau 2 : Boucles didactiques par rapport aux enjeux de savoirs

Verbatim	Problèmes construits / Enjeux de savoirs	Boucle didactique identifiée
A	<p>Pression croissante sur la ressource en eau</p> <p>Nombreux acteurs qui convoitent et utilisent la ressource en eau ce qui entraînent des conflits d'usage</p> <p>Les aménagements permettent d'exploiter la ressource</p>	<p>(I) T6 – Enseignant « Il y a une des personnes qui n'utilise pas l'eau du fleuve et c'est mis dans les documents. »</p> <p>(R) T7 – Élève 2 « Jack ? »</p> <p>T8 – Élève 3 « C'est Virgil. Il utilise l'eau du puits. »</p> <p>(F) T9 – Enseignant « Virgil. »</p> <p>(I) T9 – Enseignant « Donc du coup elle vient d'où si c'est l'eau d'un puits ? »</p> <p>(R) T10 – Élève 4 « De la mer . »</p> <p>T11 – Élève 5 « Du sol. »</p> <p>T12 – Élève 6 « Du sol. »</p> <p>(F) T13 – Enseignant « C'est ça, elle vient du sous-sol, ce qu'il y a sous la terre. »</p>
F	<p>Autonomisation des communes qui se détachent de l'autorité du seigneur</p>	<p>(I) T21 – Enseignant « Ce regroupement de maisons, ça serait quoi ? On peut dire... comment ?... Euh la hum hum de Nantes ? »</p> <p>(R) T22 – Élève 1 « Commune de Nantes ? »</p> <p>(F) T23 – Enseignant « Nantes ce n'est pas une commune. »</p> <p>(R) T24 – Élève 2 « La ville ! »</p> <p>(F) T25 – Enseignant « Voilà, c'est une ville. »</p>
G	<p>Comprendre que l'Église affirme son autorité sur les fidèles et encadre la vie des chrétiens au Moyen-Age</p>	<p>(I) T6 – Enseignant « Qui il ? »</p> <p>(R) T7 – Élève 1 « Bah je sais pas comment il s'appelle ? »</p> <p>T8 – Élève 2 « Le prêtre ! »</p> <p>(F) T9 – Enseignant « C'est un prêtre ? »</p> <p>(R) T10 – La classe « Non ! »</p> <p>T11 – Élève 3 « C'est un roi ! »</p> <p>T12 – Élève 4 « C'est Jésus Christ ! »</p> <p>(F) T13 – Enseignant « Pourquoi c'est Jésus ? »</p> <p>(I) T20 – Enseignant « Qu'est-ce qu'il fait Jésus ? »</p> <p>(R) T21 – Élève 8 « Il salue »</p> <p>T22 – Élève 9 « Il est assis, il salue »</p> <p>T24 – Élève 10 « Il les salue »</p> <p>(F) T25 – Enseignant « Il les salue ? Il les salue pourquoi ? »</p>

Plusieurs boucles didactiques ont été relevées au sein de nos verbatims. L'enseignant pose une question d'ouverture (I) qui instaure et enferme les élèves dans un

échange captif. En effet, ses questions sont fermées car elles visent à identifier un élément précis dans un document (un acteur dans les verbatims A et G, un mot de vocabulaire dans le verbatim G et un espace dans la deuxième boucle didactique du verbatim A). Elles ne sont pas non plus reliées aux enjeux de savoirs. Enfin, ces questions empêchent les élèves d'argumenter et les invitent à énoncer des faits sans aucune réflexion.

Les réponses des élèves (R) permettent d'appuyer le fait qu'ils ne sont pas mis dans une démarche réflexive : elles sont laconiques en se limitant à un, deux ou trois mots dans l'ensemble des cas. Les élèves semblent prononcer des mots au hasard ou cherchent à jouer un rôle. Cela est notamment visible dans le verbatim A où la réponse de l'apprenant au T10 « de la mer » témoigne de son « rôle de fou ». L'élève cherche manifestement à se faire remarquer, à attirer l'attention sur lui et non à répondre de manière sérieuse.

Enfin, l'enseignant réalise des *feedbacks* (F) au milieu de la boucle didactique afin de signaler aux apprenants que leurs réponses sont incorrectes ce qui est notamment visible avec l'interrogation « c'est un prêtre ? » au cours du verbatim G. L'enseignant clôt ensuite la boucle didactique (F) de différentes manières. Il répète la réponse de l'élève (verbatim A), réalise une FFA (verbatim F) ou pose une autre question comprenant le mot attendu ce qui montre que les apprenants ont trouvé la réponse (verbatim G).

Les boucles didactiques sont donc incompatibles avec la dévolution. L'étayage de l'enseignant, avec une question fermée, favorise et conduit à la réalisation d'une boucle didactique. Ces observations approuvent notre premier principe tenu pour vrai car l'enseignant-débutant provoque des boucles didactiques avec ses tentatives d'étayage.



## 4.5 Les formes d'étayage

Une fois que tous les tours de parole où apparaissent les médiations de l'enseignant sont identifiées, nous les avons répertoriées dans un tableau, afin de les classer selon leur forme d'étayage (*Tableau 3*).

Ce tableau permet de mettre en évidence les stratégies d'étayage de l'enseignant-débutant. Elles ont été mises en lien avec les fonctions d'étayage de J. Bruner. L'enseignant adopte différents étayages suite à la sollicitation d'un élève ou au cours d'un échange.

Grâce à nos lectures, nous avons pu identifier plusieurs formes d'étayage de l'enseignant :

- le sur-étayage ;
- l'ajout de consignes ;
- les reformulations opérées par l'enseignant ;
- les demandes de reformulation à l'élève ;
- l'étayage favorisant un questionnement réflexif chez l'élève.

Nous y ajoutons les consignes non liées aux enjeux de savoirs, car bien qu'elles n'interviennent pas dans le processus de dévolution, elles restent en soi de l'étayage.

Nous allons analyser les formes d'étayage les unes après les autres.

Tableau 3 : Tours de parole où apparaissent des formes d'étayage pour chaque verbatim

Formes d'étayage	Verbatim	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Consigne non liée aux enjeux de savoir	T9 T16						T9 T11 T13 T17	T6 T9 T13 T15		
Réponse donnée/ Sur-étayage	T6a** T23		T9* T21** T25** T32**	T10? T15**		T3 T9		T21 T43	T7 T21	
Reformulation de la consigne par l'enseignant	T6b**		T1a* T30** T9* T12* T21**		T1** T7*	T1**			T3 T16***	T6* T8**
Ajout de consignes	T13**		T23** T28**	T17? T19**	T3**	T5*	T7** T15*		T5?	
Demande de reformulation à l'élève (consigne/voc.)			T1b* T5* T14* T16*	T2***		T7***	T1*			
Intervention favorisant un questionnement réflexif chez l'élève			T19***	T8*** T13***	T5*** T9*** T11***					T11***

\* Maintien de l'orientation

\*\* Réduction des degrés de liberté

\*\*\* Mise en évidence des caractéristiques déterminantes de la tâche

#### 4.5.1 Les consignes non liées aux enjeux de savoir

Dans nos cas où les enjeux de savoirs n'apparaissent pas clairement dans nos consignes d'origine, l'étayage qui est mis en place pour accéder aux réponses se retrouve décentré des objectifs d'apprentissage et souvent mal amené.

Pour la séance du verbatim F, les enjeux de savoirs sont de montrer l'autonomie des communes et leur détachement de l'autorité du seigneur. Lorsque nous revenons sur les interventions de l'enseignant des T9 à T25, nous nous rendons compte qu'aucune de ces interventions n'a de rapport avec les enjeux de savoirs originellement dégagés. L'étayage mis en place pour répondre aux questions intermédiaires (T7 et T9) est contre-productif car soit l'enseignant fait du tissage formel (T15) soit il va chercher les réponses à tâtons (T19 et T21). Il procède de la sorte car les élèves ne semblent pas comprendre où il veut en venir. L'enseignant éprouve des difficultés à mettre en place un étayage efficace car il a perdu de vue les objectifs d'apprentissage de cette séance. Il ne parvient pas à mobiliser clairement les précédents cours.

Nous retrouvons le même cas de figure dans le verbatim G. La consigne « identifier qui c'est et ce qu'il fait » [sur le tympan de Conques] n'a pas de lien direct avec l'enjeu de la séance qui est de montrer l'encadrement de la vie des Chrétiens par l'Église. Les différents tours de parole jusqu'à la reprise de l'enseignant (T21) sont contre-productifs car aucun savoir n'est mis en jeu. On assiste à une longue boucle didactique à partir du T6 et qui prend fin au T14. On assiste à une nouvelle boucle didactique pour répondre à la deuxième partie de la question d'origine où il cherche les réponses en tâtonnant. Des T34 à T43, l'enseignant ne met pas en place d'étayage alors que l'échange se rapprochait enfin de l'enjeu de savoir.

Il est difficile de remarquer à l'oral si l'étayage que l'on met en place se rapproche ou non des enjeux de savoirs, d'où l'importance d'avoir dès le départ des consignes claires et centrées sur nos objectifs. Lors des échanges du verbatim F et G, l'enseignant a le sentiment que le cours avance et que les élèves ont compris, car le contrat didactique est respecté. Seulement il ne peut pas y avoir de dévolution car il n'y a pas de problème et les enjeux de savoirs ne sont même pas abordés. Dans le verbatim A, les enjeux de savoirs sont présents, seulement dans une volonté de développer davantage les réponses des élèves, l'enseignant pose des questions qui ne sont pas en lien direct avec les enjeux de savoirs.

Il nous semblait intéressant d'ajouter dans nos formes d'étayage, les consignes non liées aux enjeux de savoirs que nous donnons à l'oral : c'est en soi de l'étayage mais qui n'intervient pas dans le processus de dévolution. D'une part, nous souhaitons montrer que nous en faisons beaucoup lorsque la consigne d'origine ne présente pas de lien avec nos objectifs d'apprentissage, et d'autre part qu'il est difficile de revenir aux enjeux de savoirs.

#### **4.5.2 Le sur-étayage ou la réponse apportée par l'enseignant**

Le tableau nous montre que le sur-étayage occupe une place prépondérante dans les échanges de l'enseignant-débutant.

Le sur-étayage peut naître lorsque le professeur fait une reprise, résume les réponses des élèves tout en apportant des éléments nouveaux. Nous remarquons que ce cas s'opère de multiples fois : dans le verbatim A au T23, dans le verbatim E aux T3 et T9, dans le verbatim G aux T21 et T43 ou encore dans le verbatim H au T21. L'enseignant donne des éléments de réponse pour se justifier sans avoir cherché à les faire apparaître chez les élèves.

Au début du verbatim A, lors du T1, l'élève apporte une réponse où il est possible d'identifier qu'il tend vers une dévolution. Cependant, ses idées ne sont ni claires ni ordonnées lorsque l'élève dit « si on regarde la légende, comment dire, il y a des petits traits et quand on regarde la légende ça fait canal d'irrigation et ça passe par le fleuve ». L'enseignant doit jouer un rôle de tuteur avec un étayage afin d'aider l'élève à construire le savoir. En effet, un moment important se joue au début de cet échange. Cependant, l'enseignant ne réalise aucun étayage, suite à la réponse de l'élève, et apporte une réponse laconique « ok » à deux reprises (T2 et T6). Il ne fait pas de renforcement positif alors que l'élève sollicite l'enseignant pour remplir sa part du contrat didactique en témoignant de son hésitation « c'est bon ? ». L'enseignant se focalise sur l'enseignement et il n'identifie pas les signes de dévolution. Nous pouvons constater que l'enseignant se situe dans le « processus enseigner » du triangle de Houssaye. L'élève est mis de côté et il ne se crée pas de communauté discursive. L'enseignant est dans sa bulle et ne prend pas en compte l'élève. L'enseignant bascule ensuite vers une forme de sur-étayage en donnant la réponse attendue à l'élève lors du T6 « alors ça, en fait ce que tu m'as dit là, le canal d'irrigation donc ça justement c'est la case d'après c'était les aménagements ».

Une situation similaire se déroule lors du T9 du verbatim B. L'enseignant ne s'appuie pas sur les réponses des élèves pour créer des questionnements et il bascule vers une forme de sur-étayage en apportant la réponse souhaitée c'est-à-dire que « l'influence va être par rapport à ses activités commerciales ». Ainsi, les prises de parole des élèves ont été un prétexte pour apporter la réponse. L'enseignant entretient donc un faux cours dialogué. Il est possible de mettre cela en parallèle avec notre deuxième principe tenu pour vrai « l'enseignant-débutant craint d'être déstabilisé par les questions ou échecs des élèves » et il cherche à cadrer l'échange. Ces observations vont également dans le sens de notre premier principe tenu pour vrai « l'enseignant-débutant tend vers du sur-étayage quand il cherche à mettre en place des formes de médiations orales ».

Pourquoi l'enseignant ne met-il pas en œuvre d'étayage pour faire réfléchir l'élève sur sa réponse ? Il souhaite peut être éviter de réaliser une « Face Threatening Act » (Vinatier, 2013, p. 74) afin de conserver la concentration de l'élève où il ne prononce pas de « oui » ni de « non » en attendant la réponse de la part d'un autre élève. Enfin, une autre possibilité est que l'enseignant-débutant éprouve des difficultés à étayer. Cependant, l'élève doit se rendre maître des enjeux de savoirs et du problème et l'enseignant ne joue pas son rôle de médiateur dans le processus s'il n'étaye pas.

Le sur-étayage survient également suite aux questions des élèves. L'interrogation posée par l'élève dans le verbatim E au T2 est intéressante car elle fait apparaître la notion de propagande qui était l'un des enjeux de savoirs. Cependant, l'enseignant, déstabilisé par cette prise de parole, donne la réponse sans même questionner l'apprenant ou le reste de la classe. Cette intervention relève donc également du sur-étayage alors que l'élève a soulevé un point intéressant.

Nous pouvons également relier cela aux questions fermées évoquées précédemment ce qui est particulièrement visible dans le verbatim C au T15 « est-ce qu'ils sont les seuls à travailler ? » car cette question constitue une forme de sur-étayage. Par conséquent, en réduisant trop les degrés de liberté, l'enseignant dévoile à l'apprenant ce qu'il convient de faire pour répondre à la question et il réalise la démarche à sa place. L'enseignant restreint fortement la liberté de l'élève, en fixant les bornes de l'échange dans laquelle doit se trouver l'élève. L'enseignant ne laisse pas l'élève tâtonner et

empêche toute dévolution. L'élève n'est donc pas libre de ses réponses mais est amené vers la réponse attendue.

Dans le verbatim F, l'échange est énormément cadré par l'étayage de l'enseignant. Il donne quasiment la réponse aux élèves (T21). Il n'y a donc pas de construction de savoir car les élèves ne peuvent pas faire de cheminement intellectuel pour aboutir aux enjeux de savoirs. L'élève, qui voit ses degrés de liberté trop réduits, ne peut pas construire sa réponse. Le sur-étayage aboutit au mot que l'enseignant souhaite entendre et la dévolution est de nouveau impossible.

L'enseignant a également tendance à écarter toute réponse incorrecte ou non attendue ce qui constitue également une forme de sur-étayage. Lors du verbatim B, l'enseignant rétorque « non justement pas partout » (T25) à la réponse de l'élève. Il perçoit l'erreur comme un obstacle à l'apprentissage ce qui donne un effet stigmatisant en lien avec une FTA. L'erreur n'est pas du tout perçue et utilisée comme un moteur pour l'apprentissage et la dévolution étant donné que l'enseignant réalise un sur-étayage pour recentrer l'élève.

De la même manière, l'enseignant ne prête pas attention à l'ensemble des réponses des élèves mais garde uniquement celle qu'il attend lors de la réalisation d'une boucle didactique comme nous pouvons le voir dans les verbatims A ou G. L'enseignant passe sous silence la réponse de l'élève au T7 du verbatim A, pour se focaliser sur la suivante qui était attendue. Ces analyses confirment notre deuxième principe tenu pour vrai.

Nous pouvons observer que le sur-étayage est réalisé dans les verbatims où l'enseignant accapare le temps de parole (comme le montre nos analyses sur la répartition du temps de parole). Nous pouvons donc établir un lien entre les écarts de temps de parole et la dévolution : moins les apprenants s'expriment et moins il y a de dévolution.

Il est également très intéressant de mettre en exergue le fait que l'enseignant, avec son étayage, laisse souvent une grande liberté aux élèves mais qu'il resserre rapidement l'étau pour maîtriser et contrôler l'échange. Nous avons identifié cet élément en mettant en évidence, dans le tableau sur les formes d'étayage, le fait que le sur-étayage survient régulièrement immédiatement après un étayage favorisant un questionnement réflexif chez l'élève et donc, la dévolution.

Le verbatim C est à cet égard significatif : deux étayages favorisant un questionnement réflexif ont été prononcés aux T8 et T13 et ils sont suivis de deux sur-étayage aux T10 et T15. Nous pouvons décortiquer ces tours de parole. Au T8, l'enseignant cherche à mettre en évidence les caractéristiques déterminantes de la tâche en demandant « est-ce qu'il sont séparés ? ». Il rebondit sur la réponse de l'apprenant (« ils sont séparés » au T7) en n'apportant aucun élément de réponse et en cherchant à susciter un questionnement réflexif dans l'esprit de l'élève. Toutefois, l'élève se contente de répéter sa réponse au T9 et l'enseignant sur-étaye au suivant. Ensuite, au T13, l'enseignant met de nouveau en évidence les caractéristiques déterminantes de la tâche « je voulais revenir sur ce que votre camarade a dit : les paysans ils travaillent. Que...qu'en pensez-vous ? ». Il attire d'abord l'attention des apprenants sur le travail des paysans car la réponse de l'élève suggère une association paysan-pauvreté-travail. La question que l'enseignant pose vise de nouveau à déconstruire cette représentation. Il leur laisse une grande latitude pour répondre. Mais, l'élève reste focalisé sur la même idée et ne va pas dans le sens de ce qui était attendu par l'enseignant. Ce dernier sur-étaye de nouveau et reforme un dialogue fermé au T15. L'enseignant apporte trop rapidement cette donnée sans laisser à l'apprenant le temps de déconstruire sa réponse. Le tableau nous montre qu'une situation similaire se produit au cours du verbatim B (T19 à T21).

Le même schéma est donc réitéré par l'enseignant-débutant : il a la volonté de favoriser un questionnement réflexif mais son étayage s'accompagne d'une réponse laconique ou d'une absence de réponse de l'élève qui est dans une situation de blocage. L'enseignant sur-étaye suite aux erreurs ou aux blocages ce qui empêche la dévolution. L'intention de l'enseignant est bonne et témoigne d'une volonté de dévolution. Cependant, il réduit fortement les degrés de liberté et ce trop tôt. Il cadre donc l'échange en contrôlant le dialogue ce qui empêche les élèves de réellement s'exprimer. Il est ainsi possible de valider notre principe tenu pour vrai disant que « l'enseignant-débutant tend vers du sur-étayage quand il cherche à mettre en place des formes de médiations orales ».

### **4.5.3 L'ajout de consignes**

Nous nous sommes rendus compte en analysant les verbatims que l'enseignant pense étayer en ajoutant des consignes.

Dans le verbatim A, lors du T6, l'enseignant réalise un long tour de parole qui aboutit à une question fermée : « Il y a une des personnes qui n'utilise pas l'eau du fleuve

et c'est mis dans les documents ». Elle vise à identifier un acteur, avec une forme d'étayage favorisant un savoir réifié et descendant. Cette question conduit à la réalisation d'une boucle didactique sur les échanges suivants.

Dans la seconde partie du verbatim B, nous pouvons remarquer que l'enseignant, confronté à un élève rencontrant des difficultés, tend rapidement à multiplier les questions (T23 et T28) afin d'aiguiller l'élève vers la réponse attendue. Cet ajout de consignes est également visible dans le verbatim A avec une triple question posée par l'enseignant lors du T13. « Qu'est-ce qu'il y a d'autre ? Qu'est ce que vous voyez sur la carte sinon ? Qui permet d'utiliser l'eau du fleuve ? » ou encore dans le verbatim C lorsque l'enseignant questionne les apprenants sur « les signes de la pauvreté des paysans » (T17).

Dans le verbatim E, l'ajout de consignes a une fonction d'orientation lorsque l'enseignant demande « ça c'est pour décrire le mur mais c'est quoi la raison ? Pourquoi est-ce qu'ils ont construit le mur ? » au T5. L'enseignant a perçu que la réponse de l'élève ne va pas dans le sens de ce qu'il attend : il cherche à faire en sorte que l'apprenant ne s'écarte pas de la tâche assignée ni qu'il ne redéfinisse la tâche. Ces observations attestent notre deuxième principe tenu pour vrai concernant le fait que l'enseignant « en cadrant l'échange, grâce à une médiation, [se] met dans une situation de confort ». En multipliant les questions, l'enseignant cherche à se rassurer et à ne pas être déstabilisé par les questions ou erreurs des élèves.

Dans le verbatim F, la question au T15 a également une fonction d'orientation puisque l'enseignant invite les élèves à faire des liens avec un cours précédent : « Qu'est-ce qu'on a vu sur Bruges ? ». Ce tissage est formel dans le sens où il émane de l'enseignant. L'intention de l'enseignant est bonne mais la suite de l'échange montre que l'enseignant s'écarte de ses enjeux de savoirs (T17 et T19). L'enseignant crée ensuite un dialogue fermé « On peut dire... comment ?... euh la humhum de Nantes » au T21 qui conduit à une boucle didactique.

Ces étayages peuvent permettre la dévolution et constituer une aide bénéfique pour l'élève à condition qu'ils ne facilitent pas trop le travail de l'élève. Or, dans les cas évoqués précédemment, excepté dans le verbatim E, ils prennent la forme de questions intermédiaires empêchant la dévolution. Les apprenants perdent de vue l'enjeu de savoir visé ou le problème à résoudre avec ces questions intermédiaires et l'enseignant réalise l'ensemble de la démarche à leur place.



De plus, l'enseignant pose de nombreuses questions fermées comme nous avons pu le voir dans le verbatim F mais aussi dans le verbatim C, au T15, avec la question « est-ce qu'ils sont les seuls à travailler ? ». Ces questions intermédiaires accroissent le risque de sur-étayage même si l'enseignant n'en a pas forcément conscience en cherchant à aider l'élève. Elles empêchent l'élève d'argumenter et l'incite à répondre brièvement.

Nous pouvons donc soulever un élément explicatif des réponses des élèves composées de moins de quatre mots. Ces étayages avec la fonction de réduction des libertés constituent un sur-étayage contre-productif et ne permettent pas la dévolution. Nous pouvons ainsi répondre à notre interrogation suivante « met-il en place un corrigé trop directif où l'élève est guidé vers l'enjeu de savoir sans qu'il n'ait de libertés de réflexion ? » car l'enseignant-débutant cadre l'échange et instaure un échange où l'élève est captif.

#### **4.5.4 La reformulation de consignes par l'enseignant-débutant**

Le tableau réalisé nous permet de voir que l'enseignant a souvent tendance à reformuler la consigne de départ dans ses tentatives d'étayage.

Le verbatim B offre plusieurs pistes pour mettre en exergue les formes d'étayage que l'enseignant-stagiaire met en place immédiatement après les sollicitations des élèves. On peut remarquer qu'à deux reprises (T1 et T12), l'enseignant intervient pour venir en aide à des élèves rencontrant une difficulté.

L'enseignant met en place trois formes d'étayage avec la fonction d'orientation mais elles sont différentes :

- une question large et floue prononcée à deux reprises : « Qu'est-ce qu'il faut faire ? » (T1 et T12) relevant de la relecture de consigne par l'enseignant ;
- une autre intervention visant à faire relire la question par l'élève (« lis-moi la question » au T12) ;
- une demande de reformulation de la question à un élève : « Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer avec ses mots ce qu'il a compris pour la deuxième question ? » (T1) ;

Nous allons analyser les deux premiers étayage d'orientation (relecture/reformulation de consignes) et le troisième ultérieurement puisqu'il relève de la demande de reformulation à l'élève.

En quoi ces étayages sont-ils des avantages ou des freins dans la perspective d'une dévolution ? Pour l'interrogation « qu'est-ce qu'il faut faire ? » (T1), cet étayage est en complément d'une autre question. L'enseignant a pris conscience d'une incompréhension chez plusieurs élèves et il tente de les aider en reformulant la consigne. Cependant, cet étayage d'orientation a peu de chance d'être bénéfique pour une dévolution. En prononçant « qu'est-ce qu'il faut faire », l'enseignant reformule simplement la consigne ou demande à l'élève de relire cette consigne. Or, l'élève sollicite justement l'aide de l'enseignant car il ne la comprend pas et « demander de faire émerger ce qu'il ne sait pas se représenter à quelqu'un qui prétend être plongé dans la perplexité est une sorte de tautologie » (Maulini, 2010, p. 16). En effet, l'enseignant ne cherche pas à identifier le point d'achoppement, ce qui peut renforcer la situation de blocage dans l'esprit de l'élève. De plus, il ne peut pas cerner clairement les difficultés de l'élève avec cette question. Nous pouvons assimiler l'enseignant à un pêcheur qui lance sa canne au hasard dans l'espoir d'avoir une prise. L'élève ne répond pas à cette question (au T13) mais seulement à la consigne « lis-moi la question ». Or, cette consigne est inutile puisque l'élève est dans une situation de blocage alors qu'il a déjà lu la question. Elle ne constitue donc pas véritablement un étayage.

Un autre problème est que l'enseignant identifie un élément qu'il pense être responsable du blocage à savoir un problème de compréhension du terme « influence ». Toutefois, les raisons peuvent être multiples et l'enseignant ne laisse pas l'élève s'exprimer pour savoir s'il s'agit bien d'une mauvaise compréhension du vocabulaire.

Au début du verbatim D, l'enseignant est confronté à un élève ayant relevé plusieurs dates pour répondre à une question mais ce dernier n'a pas fait de lien entre elles. L'enseignant réalise un étayage relevant de la reformulation de consigne (T1). Cette question permet à l'élève de remobiliser les éléments saillants vus dans les réponses précédentes.

On retrouve le même cas de figure dans le verbatim I lors des T6 et T8. Pour aider l'élève à résoudre le problème lui-même, l'enseignant cherche d'abord à orienter l'élève en

limitant sa réflexion à la définition du mot tourisme « alors si on reprend la définition, est-ce que c'est du tourisme? » (T6) ce qui relève donc de la fonction d'orientation. L'enseignant fait comprendre à l'élève que pour trouver sa réponse il doit se concentrer sur la définition. Mais la réponse de l'élève « Ben euh, oui... » au T7, incite l'enseignant à étayer davantage, à simplifier la tâche en réduisant les degrés de liberté, plutôt que d'inciter l'élève à justifier. Il prononce ainsi « si on reprend les différentes parties de la définition, dites-moi si ça y correspond. Donc un déplacement temporaire d'au moins vingt-quatre heures en dehors du domicile » (T8). La reformulation de la consigne en « est-ce que ça fonctionne ? » (T8) contribue encore plus à insister sur les éléments de la définition.

Dans le verbatim H, au T16, l'enseignant répète la consigne car il veut que les élèves justifient leur réflexion. On est donc dans la fonction de mise en évidence des caractéristiques déterminantes de la tâche puisque l'enseignant soutient qu'il faut justifier pour réussir l'exercice. Les éléments de justification permettent à l'enseignant de voir si les élèves ont compris le problème soulevé et ainsi d'observer si une dévolution a eu lieu. Si ce n'est pas le cas, l'enseignant peut agir en médiateur pour aider l'élève à résoudre le problème.

Nous nous sommes rendus compte que la relecture d'une consigne n'était pas de l'étayage en soi. Elle dépend énormément du contexte. Si l'enseignant fait relire la consigne à un élève c'est surtout pour s'assurer que ce dernier l'a bien lu et donc lutter contre une quelconque stratégie d'évitement. Mais l'enseignant peut également relire la consigne en appuyant certains mots afin que les élèves se rendent compte des points sur lesquels ils doivent insister.

#### **4.5.5 La demande de reformulation de la question / réponse à l'élève**

De plus, le tableau permet de mettre en évidence que l'enseignant-débutant demande peu à l'élève de reformuler la question, d'expliquer ce qu'il a compris ou la démarche qu'il a effectué pour résoudre le problème. En effet, les reformulations de consignes émanent principalement de l'enseignant et non des élèves. Toutefois, cette forme d'étayage apparaît à plusieurs reprises ce qui infirme notre idée initiale

« [l'enseignant-débutant] ne parvient pas, et/ou ne sait pas comment faire pour aider les élèves ».

Dans le verbatim B, l'intervention de l'enseignant lorsqu'il demande à un élève d'«[expliquer] avec ses mots ce qu'il a compris » (T1) est un étayage avec la fonction d'orientation intéressante dans l'optique d'une dévolution. En effet, l'apprenant est amené à verbaliser ses incompréhensions, mettre des mots sur les obstacles qu'il rencontre. Il doit alors organiser sa pensée pour signaler à l'enseignant ce qui pose problème mais également les éléments qu'il a mis en évidence dans la perspective d'une dévolution. L'enseignant peut ensuite étayer afin de guider l'élève vers la résolution du problème. Cela fait écho aux propos de Christine Henniqueau-Mary et Dominique Thouin (2010) « laisser l'élève reformuler la consigne avec ses mots, sans respecter la rigueur de l'énoncé. Rien ne vaut qu'il redise la consigne avec les mêmes termes. » (p. 10). Il est préférable que l'enseignant demande à l'élève les problèmes qu'il rencontre car, en reformulant lui-même les questions, l'enseignant fait le travail à la place de l'élève ce qui est incompatible avec une dévolution. L'enseignant doit donc savoir se mettre en retrait et ne pas monopoliser la parole afin de prendre le temps d'identifier les obstacles à la dévolution. L'enseignant cherche ainsi à trouver la source du problème pour pouvoir mieux appréhender la médiation à venir. Il peut ensuite mettre en place une forme d'étayage efficace par rapport aux besoins des élèves. Cette analyse nous permet donc de retirer des savoirs d'expérience.

Dans le verbatim E, la réponse de l'élève au T6 est peu claire et ce dernier semble simplement citer le document « pour enrayer le flot de réfugié ». L'enseignant étaye avec une mise en évidence des caractéristiques déterminantes où il demande « comment est-ce que vous comprenez ce terme ? » (T7). Cette demande permet à l'enseignant de prendre conscience d'une dévolution ou non. En effet, la réponse de l'apprenant montre bien qu'il a mis en évidence la tension entre les raisons annoncées par les deux camps concernant la construction du mur ce qui fait apparaître en creux la notion de propagande. Cette prise de parole s'accompagne d'une FFA (T7) . L'enseignant espère que les prises de parole vont tendre vers les enjeux de savoirs : une valorisation de la réponse de l'élève peut augmenter les chances de basculer vers une dévolution.

Enfin, dans le verbatim F, lors de sa première prise de parole, l'enseignant demande à l'élève de verbaliser ce qu'il l'empêche de répondre à la question « qu'est ce que tu avais compris » mais il bascule ensuite vers des questions fermées comme nous l'avons vu.

#### 4.5.6 Intervention favorisant un questionnement réflexif chez

##### l'élève

Nos lectures nous ont permis de dégager une autre forme d'étayage qui consiste à provoquer un questionnement réflexif chez l'élève.

Dans le verbatim C, l'enseignant identifie un point d'achoppement concernant la dévolution du problème. Les représentations d'un élève concernant les riches et les pauvres biaisent sa lecture de la fresque et empêchent la dévolution car il pense que l'auteur représente la pauvreté car « il y a les pauvres, les paysans à droite. Et ils travaillent. [...] Ils sont séparés » (T7). L'étayage de l'enseignant doit viser à déconstruire les représentations pour permettre la dévolution. Ce dernier met en place un étayage avec la fonction de mise en évidence des caractéristiques déterminantes de la tâche afin de faire prendre conscience à l'élève des éléments qui permettent de surmonter l'obstacle. Au T8, l'enseignant ne valide ou n'invalide pas la réponse mais relance l'élève sur la réponse qu'il a apporté en ciblant un pan de sa réponse à savoir « est-ce que les personnes sont séparées sur la fresque ? ». Cette mise en évidence des caractéristiques déterminantes permet de faire réfléchir l'élève sur sa réponse et de le réorienter. Elle est à mettre en lien avec la gestion de l'erreur car l'enseignant évite un effet stigmatisant. De plus, cet étayage peut constituer une aide bénéfique pour l'élève. Toutefois, l'enseignant sur-étaye au tour de parole suivant comme nous l'avons montré précédemment.

En revanche, au cours de l'échange du verbatim D, l'enseignant met en œuvre des stratégies d'étayage de mise en évidence des caractéristiques déterminantes différentes. Son étayage est prépondérant dans la perspective d'une dévolution. Il cadre beaucoup moins l'échange en rebondissant sur la réponse de l'élève notamment lors du T5 où son intervention « en quoi est-ce intéressant de savoir qu'il y a une guerre ? » fait écho au propos de l'élève concernant la guerre. L'enseignant n'ajoute aucun savoir afin de laisser l'élève identifier le paradoxe, exprimer sa pensée et construire lui-même le savoir. Il sollicite des explications des points de vue de l'élève et guide ce dernier. L'élève demeure dans une situation d'incompréhension comme le montre son expression « je sais pas » au T6. Toutefois, contrairement à ce que nous avons pu mettre en évidence pour les autres verbatims, l'enseignant n'apporte pas la réponse à l'élève et le relance avec une mise en évidence des caractéristiques déterminantes. Il revient de nouveau sur la guerre durant le

T9 pour signaler à l'élève que sa réponse sur la guerre est bonne et qu'il faut creuser ce point.

Nous pouvons voir que les tours de parole de l'élève sont plus longs que ceux de l'enseignant à la fin du verbatim alors que nous avons soulevé le fait que, dans les autres verbatims, l'enseignant accapare davantage le temps de parole. L'élève semble donc construire le savoir car il peut exprimer sa pensée. De plus, lors du dernier tour de parole, l'enseignant ne fait que reprendre la proposition de l'élève avec un renforcement positif (« oui, c'est très bien »). L'enseignant ne réalise donc pas de sur-étayage et laisse l'élève découvrir de lui-même la solution.

L'enseignant aurait également pu demander aux élèves de confronter leurs points de vue afin de créer une dynamique collective avec une médiation par les pairs favorisant la dévolution. Enfin, annoncer clairement aux élèves qu'ils travaillent l'analyse critique de document en histoire peut aussi permettre de construire la dévolution.

Nous nous sommes rendus compte des limites des fonctions d'étayage de Bruner en essayant d'assortir une fonction à chacun des tours de parole. Parfois, nous n'y arrivions pas, d'autres fois nous avons des difficultés à en choisir une. Travailler à partir des formes d'étayage nous semble donc plus pertinent.

Après avoir identifié les formes d'étayage de l'enseignant-débutant, nous nous interrogeons sur les signes de dévolution. Comment les formes d'étayage de l'enseignant interviennent-elles dans le processus de dévolution ?

#### **4.6 Les signes de dévolution en lien avec les formes d'étayage**

Au cours du verbatim E, les propos de l'apprenant « c'est beaucoup plus souple qu'à l'Est » (T8) sont la preuve d'une dévolution concernant la notion de propagande. Cette intervention fait suite à un étayage de l'enseignant visant à ce que l'élève verbalise, explicite l'une de ses réponses. Dans le verbatim C, durant toute la durée de l'exercice, un élève a plaqué ses représentations pour comprendre la fresque ce qui a empêché la dévolution. Sa prise de parole, lors du T21, montre qu'il cerne les effets bénéfiques de l'essor du commerce. Elle fait suite à l'étayage de l'enseignant visant à réduire les degrés

de liberté mais aussi à la prise de parole d'un autre élève (T22), ce qui témoigne aussi d'une médiation par les pairs.

L'étayage de l'enseignant au cours du verbatim D, avec sa mise en évidence des caractéristiques déterminantes favorisant un questionnement réflexif, conduit également à une dévolution concernant l'intentionnalité de Lorenzetti. En effet, elle permet à l'apprenant de comprendre que Lorenzetti représente « comment il voudrait que ça se passe avec le commerce et tout » et que « l'auteur est plutôt pour les échanges » (T12). L'étayage a donc bien aidé bien l'élève à accéder au savoir car il a identifié de lui-même que l'auteur montre ce que la Commune fait de bon pour les habitants de Sienne et qu'elle les protège de la guerre.

Lors du verbatim B, les mots de l'apprenant « il fait de l'import-export » au T27 est le signe qu'une dévolution a eu lieu dans l'esprit de l'élève. L'étayage de l'enseignant a conduit l'élève à faire un parallèle avec une situation actuelle ce qui est une preuve qu'il a identifié les activités et logiques commerciales de ce marchand au Moyen-Age. Le raisonnement réalisé dans la tête de l'élève lui permet d'aboutir à cette comparaison même s'il n'en a pas forcément conscience. Cependant, l'enseignant n'identifie pas cette dévolution. Sa prise de parole, en commençant par le terme « non », donne l'impression à l'élève qu'il n'a pas compris et qu'il est dans l'erreur. Cette FTA peut ainsi renforcer les sentiments de résignation apprise (un élève considère qu'il est faible et qu'il ne peut pas résoudre le problème avant même d'avoir essayé).

L'enseignant aurait pu questionner l'élève sur le sens qu'il met derrière ce terme et lui demander pourquoi il a pensé à ce parallèle, ce qui permettrait à l'enseignant d'identifier la dévolution. Il aurait aussi été possible de donner du sens et de faire du tissage, notamment avec certains chapitres de géographie (notamment avec la mondialisation et la maritimisation des échanges ou les exportations).

Les formes d'étayage visant à favoriser un questionnement réflexif ou demandant à l'élève de verbaliser les points saillants du problème ont donc des effets positifs sur la dévolution du problème et interviennent dans le processus de dévolution. Ainsi, nous pouvons mettre en exergue que certaines formes d'étayage ne permettent pas la dévolution (sur-étayage, relecture de consignes, ajout de consignes fermées) tandis que d'autres font davantage réfléchir l'élève et peuvent aboutir à une dévolution.

Néanmoins, n'est pas toujours possible de se rendre compte à l'oral si une dévolution a eu lieu. Afin de pouvoir mieux cerner ce qu'on compris les élèves, il convient d'analyser plusieurs productions d'élèves.

## **4.7 Analyse des productions d'élèves en lien avec la dévolution**

### **4.7.1 Activité sur-étayée**

L'activité sur le fleuve Colorado (cf. annexe), réalisée en classe de 5ème, devait permettre de mettre en exergue les multiples acteurs qui utilisent et/ou convoitent la ressource en eau ainsi que les conflits d'usage qui en découlent. Le choix des documents visait donc à mettre en évidence la pluralité des acteurs qui utilisent l'eau et leurs différents usages afin que les élèves comprennent que la ressource en eau est polémogène. Une entrée par les acteurs a donc été privilégiée.

La réalisation d'un tableau vise à ne pas multiplier les questions mais il apparaît que cette activité a conduit à multiplier les questions. En effet, l'enseignant réalise une forte réduction des degrés de liberté en accroissant les étapes afin de simplifier la tâche. De plus, cette activité favorise une lecture séquencée, document par document, et non une approche problématisée. L'objectif d'apprentissage peut donc disparaître dans l'esprit des élèves. Certains documents apportent également les éléments de réponse (notamment le document 5 qui évoque les tensions entre les États-Unis et le Mexique) ce qui constitue donc une forme de sur-étayage. Ce tableau tend également à orienter les élèves vers la réalisation d'activités productives. Ce qui est demandé aux élèves relève d'un faible niveau de la taxonomie de Bloom avec des verbes tels que nommer, citer, sélectionner, piocher des informations. Nous pouvons également corrélérer cela à l'étayage de l'enseignant dans le verbatim A, « c'est la case d'après » au T6, qui incite à la réalisation d'une activité productive où les savoirs ne sont pas présents.

En effet, les productions d'élèves, notamment concernant les trois premières colonnes du tableau, permettent d'appuyer ces différents points. Les élèves n'ont pas été confrontés à un problème et ont complété un tableau en recopiant des éléments ce qui témoigne de l'absence de dévolution. Ils ont relevé des noms, des activités, et des lieux dans les trois premières colonnes. Par exemple, pour la troisième colonne, l'un des élèves



(production 1) a noté « Colorado » à quatre reprises, alors que tous les acteurs n'utilisent pas l'eau du fleuve, tandis qu'un autre (production 2) a recopié la région « sud-ouest des États-Unis », « Californie ». L'activité ne favorise donc pas la mise en tension des différents usages de l'eau ce qui empêche la dévolution. Ainsi, les élèves ne donnent pas de sens à la tâche. Dans la production 1, l'élève a également redéfini la tâche en recopiant certains éléments des documents pour compléter la colonne « les aménagements » (« un territoire », « un champ »). L'élève n'a pas compris le terme aménagement. Cette redéfinition de la tâche n'a pas abouti à un apprentissage et une médiation orale aurait été nécessaire.

A l'inverse, la dernière colonne, qui permet de mettre en lumière les usages concurrentiels de la ressource, atteste de signes de dévolution (« il n'y en a pas assez » dans la production 2 et « si tout le monde utilise cette eau il n'y en aura plus » dans la production 1). Par conséquent, il est possible de se limiter à cette question car l'ensemble des acteurs et des usages doivent être mobilisés par l'élève pour y répondre. L'apprenant est alors mis dans une posture réflexive et confronté à un problème.

#### **4.7.2 Activités sous-étayées**

L'activité sur la fresque de Lorenzetti (cf. annexe) devait permettre de travailler plusieurs enjeux de savoirs tels que les relations ville-campagne, l'essor du commerce au Moyen-Age ou encore la hiérarchisation sociale avec l'affirmation de la bourgeoisie marchande (afin de ne pas avoir une vision réifiée des rapports sociaux).

Lors de l'activité, les élèves disposaient de la fresque projetée au tableau ainsi que d'une frise chronologique. Le vocabulaire utilisé, par exemple le terme richesse dans la troisième question et non celui de hiérarchie sociale, devait permettre de favoriser la dévolution.

Plusieurs apprenants se sont focalisés sur la pauvreté et les conflits, notamment dans la question 2, alors que ces éléments n'étaient pas attendus. La question 2 vise à faire part des impressions de la ville que Lorenzetti souhaitait véhiculer. Les réponses rendent compte des représentations des élèves et de leur perception du monde ce qui peut faire écho à leur contexte familial. Il convient donc de distinguer les connaissances

scientifiques et les connaissances spontanées des élèves. Les représentations biaisent la lecture du document et les apprenants plaquent leurs schémas pour le comprendre.

Cela est particulièrement visible dans une réponse d'un élève (Zyed) à la question 2 « ça se voit que c'est pauvre car tous les gens essaient de gagner de l'argent comme ils peuvent » ainsi que dans celle de Tomi à la même question « il y a quelques conflits car ils négocient ». Les réponses d'un autre élève (Hugo) permettent également de mettre en exergue ses représentations et une vision manichéenne du monde (les riches et les pauvres). Ce point d'achoppement empêche la dévolution. En effet, Hugo estime que l'auteur insiste sur les différences de richesse (les riches sont heureux et les pauvres malheureux) et que l'auteur « préfère le seigneur » dans la question 5 car il s'oppose à la pauvreté. Les réponses d'Hugo montrent bien que ses représentations ont fait obstacle à la compréhension et à l'interprétation du document. Les échanges, suite à l'activité (verbatim C), ont permis de les déconstruire. Toutefois, une forme d'étayage aurait pu être mis en place dès que l'enseignant a repéré cet obstacle, afin de faire réfléchir l'élève sur ses représentations pour favoriser la dévolution.

Ensuite, de nombreuses réponses sont la preuve qu'une dévolution s'est opérée concernant les relations ville-campagne. Plusieurs élèves les ont décelées notamment Zyed qui évoque les productions agricoles vendues en ville ou Imène (l'élève qui n'a pas noté son nom sur la feuille) qui parle de « la vente d'animaux sur le marché » dans la première question. Les hiérarchies sociales ont également été perçues par plusieurs élèves, même si le vocabulaire historique n'a pas été réemployé, ce qui montre que les élèves ont bien travaillé sur l'organisation sociale.

La question 4 créait un obstacle pédagogique : Lorenzetti a représenté la paix alors que la commune de Sienne est en conflit avec un seigneur. Il s'agit de faire comprendre aux élèves que la commune était en guerre et menacée par un seigneur mais que l'auteur, favorable à la commune, peint tout ce qu'elle apporte à ses habitants. Lorenzetti met en beauté le pouvoir, sa peinture est un moyen de se protéger contre le seigneur. Plusieurs réponses d'élèves montrent qu'une dévolution a eu lieu grâce aux étayages de l'enseignant qui ont été déterminants comme le montre l'analyse du verbatim D. Certains sont entrés dans une démarche de conceptualisation afin de déceler les raisons de création de l'œuvre comme le montre les réponses « il ne veut plus de seigneur car ça crée des guerres » (Zyed), « il veut montrer que le gouvernement est bon et évite les conflits » (Imène) ou « il a peint comment il voudrait que ça se passe » pour Taslym (qui

est l'élève 1 du verbatim D). Les deux premières réponses montrent les effets attendus d'un bon gouvernement (il apporte la paix, le commerce et permet un enrichissement) tandis que la dernière met en évidence la mise en scène du pouvoir.

L'activité portant sur la réalisation d'un croquis du tourisme au Cambodge, a été introduite à l'oral devant l'ensemble de la classe. L'enseignant a étayé de manière succincte pour présenter la consigne. Les apprenants devaient réaliser un croquis en binôme en trouvant les figurés adaptés, et en cartographiant les éléments des documents mis en annexe : deux cartes, une à l'échelle mondiale et une à l'échelle nationale, ainsi que deux prises de vue Google Map à l'échelle locale. Le croquis devait être réalisé sur un fond de carte vierge à l'échelle nationale.

L'étayage mis en place pour aider les élèves s'est fait avant qu'ils ne se mettent à travailler. Il stipulait que les élèves devaient trouver les figurés et les localiser sur le fond de carte tout en faisant attention aux différentes échelles.

Les médiations qui ont eu lieu lors de cette activité étaient individualisées. Nous n'avons cependant pas pu analyser nos médiations orales car nous ne portions pas de micros-cravate. Les binômes ont sollicité l'aide des deux enseignants-débutants présents dans la classe. Nous avons récupéré les croquis et les légendes des élèves à la fin du cours.

Les productions des élèves « a » et « c » attestent d'une dévolution (cf. annexe). Ces deux apprenants ont fait le choix de figurés adaptés pour cartographier les flux ainsi que les infrastructures de transport et ils sont parvenus à les localiser à l'échelle nationale. Ils ont également identifier les logiques de différenciation spatiale entre les espaces attirant les flux touristiques sur les littoraux, autour des temples et ceux à l'écart des flux touristiques. Par exemple, l'élève « a » a représenté les espaces non touristiques au niveau des forêts, qu'il a repéré grâce au document 2. L'élève « c » a également réussi à trouver un moyen de représenter « la dégradation des monuments sur le site d'Angkor » et « la pollution du littoral due à la mauvaise gestion des déchets ».

La production de l'élève « b » témoigne que la dévolution ne s'est pas opérée et qu'il y a eu un écart entre la tâche attendue et la tâche effective. En effet, cet élève a recopié les différents aménagements et sites touristiques (aéroport, port, site

archéologique d'Angkor) qu'il a identifié dans les documents à l'échelle locale sur la carte à l'échelle du Cambodge. Ainsi, l'élève n'a pas identifié et surmonté l'obstacle pédagogique mis en place par l'enseignant concernant la démarche scalaire. En effet, sa production montre qu'il n'a pas perçu le jeu d'échelles qu'il était nécessaire de réaliser et qu'il est resté enfermé dans son idée initiale. Cet exemple est la preuve qu'un étayage est nécessaire pour permettre la dévolution. L'enseignant aurait pu demander à l'élève pourquoi il a représenté tel élément à tel endroit sur la carte. Il aurait ainsi pu comprendre son raisonnement afin de réaliser une mise en évidence des caractéristiques déterminantes pour le faire réfléchir sur les différentes échelles. La redéfinition de la tâche n'a pas abouti à un apprentissage dans ce cas.

## Conclusion

Nos lectures et réflexions nous ont amené à réfléchir à l'interrogation suivante : Quelles sont les médiations orales et l'étayage mis en place par l'enseignant-débutant et comment interviennent-elles dans le processus de dévolution du problème aux élèves ? Quelle est la place du sur-étayage dans les interactions orales d'un enseignant-débutant ?

L'analyse des données récoltées nous a permis de mettre en exergue plusieurs points saillants concernant les pratiques d'étayage de l'enseignant-débutant et la dévolution du problème.

Tout d'abord, les temps de parole sont déséquilibrés au profit de l'enseignant qui accapare le temps de parole. Il s'exprime beaucoup plus que les apprenants lors de longs tours de parole tandis que les élèves ont majoritairement de courts tours de parole (inférieurs à quatre mots).

Ces écarts de temps de parole sont intimement corrélés à la dévolution. En effet, les verbatims où l'enseignant monopolise la parole et où les apprenants s'expriment peu montrent qu'aucune dévolution n'a été mise en évidence.

Le sur-étayage occupe une place prédominante au sein des formes d'étayage de l'enseignant-débutant. Nos observations et analyses vont dans le sens de notre premier principe tenu pour vrai « l'enseignant-débutant tend vers du sur-étayage quand il cherche à mettre en place des formes de médiations orales ».

Le sur-étayage se manifeste à différents moments :

- Suite à une difficulté ou un obstacle rencontrés par l'apprenant, qui se manifeste par une absence de réponse comme le fait de prononcer « je sais pas » ou par une réponse sans lien avec la question, l'enseignant-débutant a recours au sur-étayage régulièrement en apportant la réponse.
- L'enseignant-débutant apporte des éléments attendus supplémentaires lors de la reprise d'une réponse d'un apprenant.
- L'enseignant-débutant réalise du sur-étayage avec des questions fermées ainsi qu'en cadrant et en contrôlant l'échange. L'étau se resserre autour de l'élève qui ne peut pas argumenter et est incité à répondre brièvement. Par conséquent, lors de ces échanges,

toute dévolution est impossible. Ce sur-étayage est présent à de multiples reprises comme le montre la présence de nombreuses boucles didactiques. C'est bien l'étayage de l'enseignant qui conduit à la formation de ces boucles didactiques.

- L'enseignant-débutant tend également à multiplier les questions, à ajouter des consignes afin de faciliter le travail des élèves et il perd de vue les savoirs en jeu.

- L'enseignant-débutant écarte fréquemment toute mauvaise réponse de l'élève sans qu'elle soit débattue. Le sur-étayage aboutit souvent au mot que l'enseignant souhaite entendre. Il instaure donc un échange où les élèves sont captifs et où ils ne sont pas mis dans une démarche réflexive.

- Les interrogations ou problèmes soulevés par les élèves sont souvent suivis d'un sur-étayage. L'enseignant apporte la réponse et il ne fait pas réfléchir les élèves sur leurs interrogations.

Nous pouvons également valider notre deuxième principe tenu pour vrai à savoir que « l'enseignant-débutant craint d'être déstabilisé par les questions ou échecs des élèves. Par conséquent, en cadrant l'échange, grâce à une médiation, il se met dans une situation de confort ». L'échange est préétabli, cadré par les étayages de l'enseignant-débutant ce qui le rassure mais ne va pas dans le sens d'une dévolution.

L'enseignant demande peu aux élèves de verbaliser ce qui les empêche de résoudre le problème et reformule lui-même les questions. Il fait donc le travail à leur place ce qui ne favorise pas la dévolution. Or, si l'enseignant prend conscience de ce qui pose problème, il peut ensuite étayer afin de guider l'élève vers la résolution du problème.

Lorsque l'enseignant-débutant suscite un questionnement réflexif chez l'élève et que ce dernier n'apporte pas de réponse, l'enseignant a tendance à faire du sur-étayage plutôt qu'à trouver la source du blocage et de provoquer d'autres questionnements. Le sur-étayage réalisé se traduit alors, soit par une réponse directement donnée par l'enseignant, soit par un ajout de consignes qui peuvent tendre vers le sur-étayage car ce sont des questions fermées.

Nous avons ainsi pu mettre en évidence que le même schéma se reproduit au cours des échanges et que l'enseignant-débutant bascule vers le sur-étayage. En effet, suite à un étayage, y compris un étayage favorisant la démarche réflexive chez l'élève et la confrontation au problème, l'apprenant apporte une réponse qui est suivie d'un sur-étayage. Le sur-étayage survient donc suite aux erreurs ou obstacles que rencontrent les

apprenants ce qui confirme notre interrogation « Tend-il vers des formes de sur-étayage en répondant aux questions des élèves ou en aidant les élèves qui se sont trompés ? »

Toutefois, l'enseignant-débutant est parvenu à plusieurs reprises à faire réfléchir les élèves sur un problème, un obstacle pédagogique et plusieurs signes de dévolution ont pu être identifiés (dans les verbatims ainsi que dans les productions d'élèves).

Il convient donc de nuancer notre premier principe tenu pour vrai stipulant que l'enseignant « ne parvient pas et/ou ne sait pas comment faire pour aider les élèves » ainsi que d'invalider notre troisième principe tenu pour vrai « en effet, nous supposons que l'enseignant-débutant ne parvient pas à tendre vers des pratiques de dévolution lors des interactions orales ». L'enseignant-débutant est tout à fait capable d'étayer pour permettre la dévolution. Il apparaît bien comme médiateur indispensable pour les apprentissages et la dévolution. Cela ne signifie pas qu'il doit être omniprésent mais qu'il doit savoir poser des questions favorisant un questionnement réflexif et identifier les causes de l'incompréhension d'un élève pour pouvoir ensuite étayer.

Nous avons mis en évidence que certaines formes d'étayage favorisent la dévolution. En effet, plus les médiations orales vont susciter des questionnements chez les élèves, plus les chances de dévolution sont fortes. Les demandes de reformulation de consignes aux élèves permettent également à l'enseignant-débutant de cerner le nœud du problème afin de pouvoir ensuite étayer dans la perspective d'une dévolution. L'enseignant doit se préparer aux erreurs ou blocages rencontrés par les apprenants. Il doit les anticiper pour étayer de nouveau suite aux échecs des élèves et ne pas basculer vers du sur-étayage. Ces conclusions nous permettent donc d'envisager des pistes d'actions pour limiter le sur-étayage et permettre la dévolution.

# Bibliographie

## Dictionnaires

RAYNAL, Françoise., et RIEUNIER Alain. *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés: apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Montrouge : ESF, 2009. 508 p.

REUTER, Yves (dir.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. In I. Delcambre, *Pratiques langagières*. Bruxelles : De Boeck, 2007, 280 p.

## Ouvrages de référence sur la didactique

BEACCO, Jean-Claude, FLEMING, Mike, GOULLIER, Franck, THÜRMAN, Eike, et VOLLMER, Helmut. *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2015, 146 p.

HOUSSAYE, Jean. *Théorie et pratiques de l'enseignement scolaire : le triangle pédagogique*, Berne : Peter Lang, 2000, 300 p.

TELLIER, Marion. *Le corps et la voix de l'enseignant : théories et pratiques*, Paris : Éditions Maison des Langues, 2014, 310 p.

VINATIER, Isabelle. *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle*, Bruxelles : De Boeck, 2013, 128 p.

## Articles

BUCHETON, Dominique, et SOULÉ, Yves. « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, octobre 2009, vol 3, n°3, p. 33-37

HENNIQUEAU-MARY, Christine, et THOUIN Dominique. « On croit bien faire, mais... », *Cahiers pédagogiques*, septembre-octobre 2010, n°483, p. 11-12



MAULINI, Olivier. « Vous n'avez pas compris ? Alors, posez-moi une question ! », *Cahiers pédagogiques*, septembre-octobre 2010, n°483, p. 15-16

MÉVEL, Yannick. « Je hais les consignes », *Cahiers pédagogiques*, septembre-octobre 2010, n°483, p. 34-35

Autre

THÜRMAN, Eike, VOLLMER, Helmut, et PIEPER, Irène. (2010), *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration. Etudes et ressources : Langue(s) de scolarisation et apprenants vulnérables* (publication n°2). Genève : Repéré sur le site de l'organisation du Conseil de l'Europe : <https://rm.coe.int/168059e6b7> [en ligne]

## Annexes

## Verbatim A

*L'enseignant corrige une activité sur le fleuve Colorado en classe de 5ème.*

T1 (0s) Élève 1 : Bah... Euh... si on regarde la légende, comment dire, il y a des petits traits et quand on regarde la légende, ça fait canal d'irrigation et ça passe par le fleuve.

*Deux élèves bavardent.*

T2 (13s) Enseignant : Ok

T3 (14s) Élève 1 : Et c'est bon ?

T4 (15s) Enseignant : Et donc du coup ce...

T5 (17s) Élève 1 : C'est bon ?

T6 (18s) Enseignant : Ok, pour le fleuve, alors ça, en fait ce que tu m'as dit là, le canal d'irrigation donc ça justement c'est la case d'après c'était les aménagements, d'accord ? Le canal il y en a euh... le canal s'est en fait quelque chose que l'on va construire et qui va permettre justement d'acheminer l'eau là où on a envie. D'accord ? Donc on va venir juste après. On peut rajouter pour Jim le fleuve. Mais alors par contre moi, il y a une des personnes je ne suis pas d'accord. Il y a une des personnes qui n'utilise pas l'eau du fleuve et c'est mis dans les documents **[deux secondes sans parler]** Oui (*à un élève qui lève la main*)

T7 (58s) Élève 2 : Jack ?

T8 (59s) Élève 3 : C'est Virgil. Il utilise l'eau du puits.

*Les bavardages des deux élèves s'intensifient.*

T9 (61s) Enseignant : Virgil. Donc il utilise l'eau d'un puits tu m'as dit. Du coup, elle vient d'où si c'est l'eau d'un puits? **[une seconde sans parler]**

T10 (68s) Élève 4 : De la mer.

T11 (69s) Élève 5 : Du sol.

T12 (69s) Élève 6 : Du sol

T13 (70s) Enseignant : C'est ça, elle vient du sous-sol, ce qu'il y a sous la terre. C'est ce que l'on appelle les nappes phréatiques. On va maintenant pouvoir revenir sur les aménagements. Votre camarade avait dit les canaux d'irrigation. Qu'est-ce qu'il y a d'autre ? Qu'est-ce que vous voyez sur la carte sinon ? Qui permet d'utiliser l'eau du fleuve ?  
**[neuf secondes sans parler]**

T14 (99s) Élève (*parlant à un camarade*) : C'est quoi la question j'ai pas compris

T15 (101s) Élève 1 : Les barrages.

T16 (102s) Enseignant : Les barrages, donc ça sert à quoi un barrage ? **[une seconde sans parler]**

T17 (106s) Élève 1 : Bah un barrage...

T18 (108s) Élève 6 : C'est pour retenir l'eau.

T19 (110s) Élève 1 : Ça... Ça peut... Bah ça bloque l'eau. Pour pas que... Je ne sais pas comment expliquer. Comme ça l'eau elle va doucement... pour pas que tout passe d'un coup.

T20 (120s) Enseignant : Alors...

T21 (121s) Élève 7: Monsieur ? Je peux dire les pays ?

T22 (124s) Enseignant : On fera après les pays.

T23 (126s) Élève 8 : C'est écrit quoi chez Virgil euh après agriculteur.

T24 (129s) Enseignant : Virgil... il utilise l'eau des puits donc, c'est ce que l'on appelle les nappes phréatiques, ce qui vient du sous-sol. Nappes N-A-2P-E-S.

*L'enseignant va voir les élèves qui bavardent pour leur signaler d'arrêter.*

T25 (141s) Enseignant : Est-ce qu'il y a des personnes qui ont réussi à compléter la dernière partie du tableau donc pour les tensions. Je vais vous laisser deux minutes, deux-trois minutes pour le faire.

## Verbatim B

*De nombreux élèves ne répondent pas à la deuxième question d'une activité portant sur un marchand au Moyen-Age. Ils sollicitent l'aide de l'enseignant qui intervient en s'adressant à toute la classe.*

T1 (0s) Enseignant : Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer avec ses mots ce qu'il a compris pour la deuxième question ? Qu'est-ce qu'il faut faire ? **[quatre secondes sans parler]** Oui ?

T2 (12s) Élève 1 : Bah... Pourquoi Datini il est aussi connu.

T3 (14s) Enseignant (à un élève levant la main) : Oui ?

T4 (15s) Élève 2 : En fait, Datini pourquoi il a une influence.

T5 (17s) Enseignant : Ça veut dire quoi avoir une influence ?

T6 (19s) Élève 2 : Pourquoi... Comment...

*Bruit de fond inaudible*

T7 (21s) Enseignant : Pas tout le monde en même temps.

T8 (23s) Élève 3 : Influencer c'est quand tu...quand tu diriges un peu.

T9 (27s) Enseignant : Donc, ce que vous m'avez dit c'est bon. L'influence va être par rapport à ses activités commerciales, d'accord. Ces activités que vous avez mis juste ici il faut m'expliquer est-ce que... Qu'est-ce qui vous permet de dire qu'il a des activités dans toute l'Europe ? Est-ce que c'est plus clair ? **[deux secondes sans parler]**

T10 (48s) Élèves : Oui.

T11 (49s) Enseignant : Dans un premier temps, listez vos idées. Je passerai vous voir pour vous dire si c'est bon et après vous pourrez rédiger le texte d'accord. Je vous laisse du temps pour continuer.

*3 minutes plus tard, l'enseignant vient à la rencontre d'un élève levant la main puis il échange avec ce dernier et son voisin.*

T12 (57s) Enseignant : Qu'est-ce que qu'il faut faire ? Lis-moi la question.

T13 (61s) Élève 1 : Rédiger un petit paragraphe expliquant que Datini est un marchand avec une influence internationale.

T14 (65s) Enseignant: Et comment tu as fait pour répondre ? **[trois secondes sans parler]** Alors ?

T15 (71s) Élève 1 : Bah j'ai regardé la carte.

T16 (73s) Enseignant : Qu'est-ce que tu as compris ? **[trois secondes sans parler]**

T17 (78s) Élève 1 : Il est connu car il vend ses marchandises partout dans le monde...

T18 (82s) Élève 2 : Et il en ramène aussi plein pour...

T19 (84s) Enseignant : Qu'est-ce qui te permet de dire qu'il vend des marchandises partout ? **[deux secondes sans parler]**

T20 (89s) Élève 1 : Je sais pas.

T21 (90s) Enseignant : La carte te permet de localiser les lieux où il fabrique et vend ses produits. Il faut regarder la carte et la légende pour savoir où se situent les ateliers de fabrication et où se situe la société de Datini. Il faut me dire dans quels lieux, donnez moi des exemples d'accord.

T22 (103s) Élève 1 : On fait la phrase et après on met par exemple...

T23 (105s) Enseignant : Vous pouvez noter sur le cahier vous aurez plus de place. Où est-ce qu'il fabrique ses draps ? **[une seconde sans parler]**

T24 (112s) Élève 1 : Partout.

T25 (113s) Enseignant : Non justement il ne les fabrique pas partout. **[deux secondes sans parler]**

T26 (117s) Élève 2 : En Italie à Prato.

T27 (119s) Élève 1 : Ah en fait, il fait de l'import export. (*rires*)

T28 (122s) Enseignant : Alors... Non ce terme ne convient pas car il désigne les échanges aujourd'hui et non au Moyen-Age. Et il les vend où les marchandises? **[sept secondes sans parler]**

T29 (136s) Élève 1 : Il les vend... bah partout.

T30 (139s) Enseignant : Il faut être plus précis, donne-moi des exemples.

T31 (142s) Élève 1 : À Madrid, Bruges.

T32 (144s) Enseignant : Donc maintenant, en mettant en lien les lieux de fabrication et de production tu vas pouvoir me parler de son influence.

T33 (150s) Élève 1 : D'accord.



## Verbatim C

*Échange entre l'enseignant et plusieurs élèves concernant une question portant sur la fresque de Lorenzetti.*

T1 (0s) Élève 1 : Mais Monsieur, il y a aussi de la pauvreté et des pauvres.

T2 (3s) Enseignant : Oui... Alors il y en a beaucoup qui ont entouré la pauvreté alors que j'attendais cela dans la question suivante. Vous allez donc m'expliquer pourquoi vous avez noté la pauvreté. **[deux secondes sans parler]** Allez, j'aimerais entendre d'autres personnes pas tout le temps les mêmes.

T3 (16s) Élève 2 : Moi vous m'avez pas entendu.

T4 (17s) Enseignant : Si si.

T5 (17s) Élève 3 : Monsieur, vous pouvez remettre vite fait la fresque.

T6 (19s) Enseignant : Oui. Allez, j'ai vu plusieurs personnes noter différentes idées. **[onze secondes sans parler]** Vas-y Hugo.

T7 (33s) Élève 4 : J'ai mis pauvreté parce qu'il y a les pauvres, les paysans à droite. Et ils travaillent. On voit qu'à droite c'est sombre et de l'autre côté c'est coloré. Ils sont séparés.

T8 (42s) Enseignant : Est-ce que les personnes sont séparées sur la fresque ?

T9 (44s) Élève 4 : On voit bien qu'il y a les riches d'un côté et les pauvres de l'autre.

T10 (47s) Enseignant : Mais les paysans vendent leur blé en ville, les commerçants vendent aussi leurs produits.

T11 (52s) Élève 4 : Ils ne sont pas séparés alors ?

T12 (54s) Élève 5 : On voit les riches qui sortent de la ville pour aller vers les champs et les paysans entrent dans la ville avec leur blé. Donc je pense que non.

T13 (61s) Enseignant : Oui, exactement les personnes circulent et vivent ensemble d'accord. C'est plus clair ? **[deux secondes sans parler]** Je voulais revenir sur ce que votre camarade a dit : les paysans ils travaillent. Que...qu'en pensez-vous ? **[sept secondes sans parler]**

T14 (82s) Élève 6 : Bah c'est vrai, ils travaillent dans les champs.

T15 (84s) Enseignant : Mais, est-ce qu'ils sont les seuls à travailler ? **[une seconde sans parler]**

T16 (87s) Élève 6 : Non.

T17 (88s) Enseignant : N'oubliez pas ce qu'on a dit sur les bourgeois qui sont des marchands d'accord. Et que pouvez-vous me dire concernant les signes de la pauvreté des paysans ? **[neuf secondes sans parler]**

T18 (103s) Élève 4 : Les paysans ont de vieux habits et les riches ont des longues robes.

T19 (106s) Enseignant : Oui...d'accord... Donc, l'auteur montre bien des différences de richesse avec les vêtements, c'est ce qu'on appelle la hiérarchie sociale. Mais, est-ce que l'auteur veut insister sur les inégalités de richesse ? **[une seconde sans parler]** Sur la misère des paysans ? **[trois secondes sans parler]**

T20 (122s) Élève 5 : Non car les paysans viennent en ville pour vendre leur blé.

T21 (125s) Élève 4 : Donc les paysans ils gagnent de l'argent ?

T22 (127s) Enseignant : Oui c'est ça, l'auteur montre en effet que les paysans s'enrichissent. Il...il montre que chaque personne exerce son travail et que... que les paysans peuvent cultiver et vendre comme les marchands.

T23 (139s) Élève 4 : D'accord, en fait l'auteur il aime bien les paysans car il ne montre pas qu'ils sont pauvres.

T24 (143s) Enseignant : Voilà très bien, l'auteur veut montrer tout ce que le gouvernement fait de bon pour la ville : pour les bourgeois, pour les marchands et aussi pour les paysans.

## Verbatim D

*L'enseignant vient à la rencontre d'un élève sollicitant une aide concernant une question sur la fresque de Lorenzetti.*

T1 (0s) Enseignant : Alors montre-moi ce que tu as écrit (*l'enseignant lit la feuille de l'élève*). Donc, les dates que tu as relevé sont bonnes. Maintenant, quel lien peux-tu faire entre ces dates, c'est-à-dire le contexte, et la réalisation de la fresque ? **(neuf secondes sans parler)**

T2 (27s) Élève 1 : La fresque a été faite pendant la Commune... plutôt vers la fin de la Commune. Et aussi pendant une période de richesse.

T3 (34s) Enseignant : Alors oui. La richesse c'est... il s'agit du contexte économique avec l'enrichissement de la population grâce au commerce. Et concernant les événements politiques ? **(quatre secondes sans parler)**

T4 (48s) Élève 1 : Bah il y avait la Commune et... c'était pendant une guerre aussi.

T5 (52s) Enseignant : Oui et en quoi est-ce intéressant de savoir qu'il y avait une guerre ? **(quatre secondes sans parler)**

T6 (59s) Élève 1 : Je sais pas.

T7 (60s) Enseignant : Hum... Aide-toi des questions précédentes et du titre. **(huit secondes sans parler)**

T8 (71s) Élève 1 : On voit l'agriculture, le commerce et aussi les échanges entre les paysans, les marchands en ville.

T9 (77s) Enseignant : Et la guerre alors ? **(douze secondes sans parler)**

T10 (91s) Élève 1 : Bah il ne montre pas la guerre car il n'y a pas de garde et les gens dansent. Tout le monde a l'air d'être heureux sans guerre.

T11 (98s) Enseignant : Oui... donc... Pourquoi il ne montre pas la guerre alors qu'il y en a une ? **(huit secondes sans parler)**

T12 (111s) Élève 1 : Bah il montre comment il voudrait que ça se passe avec le commerce et tout. Donc, l'auteur il est plutôt pour les échanges entre les paysans et les commerçants.

T13 (120s) Enseignant : Oui c'est très bien. Et le titre « Le bon gouvernement » fait donc référence à la Commune qui favorise le commerce comme tu me l'as dit.

## Verbatim E

T1 (0s) Enseignant : Pour le camp occidental, quelle est la raison avancée qui n'est pas dite dans l'autre texte ? **(sept secondes sans parler)**

T2 (11s) Élève 1 : J'ai une question. Du point de vue communiste, ils disent « jusqu'à ce que Berlin-Ouest soit devenue une ville libre neutre et démilitarisée » sauf que c'est bien des policiers, des militaires qui assurent la sécurité.

T3 (23s) Enseignant : Démilitariser c'est dans le sens de... ils considéraient que dans le camp occidental, ils avaient l'arme nucléaire mais il y avait aussi des missiles, toutes c'est choses là pour potentiellement attaquer en fait les Soviétiques. C'est dans ce sens-là démilitariser, ça n'a pas de rapport avec les policiers. Oui ?

T4 (39s) Élève 2 : C'est pour la question. Ils ont érigé des barrières de fils de barbelés entre chaque secteur. C'est la construction d'un rideau de fer.

T5 (46s) Enseignant : Donc ça, c'est pour décrire le mur mais c'est quoi la raison ? Pourquoi est-ce qu'ils ont construit le mur ? **(trois secondes sans parler)** Vous ne voyez pas ? **(quatre secondes sans parler)**

T6 (61s) Élève 2 : Pour enrayer le flot de réfugiés.

T7 (63s) Enseignant : Voilà, c'est exactement ça, très bien ! Comment est-ce que vous comprenez ce terme ? Enrayer le flot de réfugiés, ça veut dire quoi pour vous ? **(une seconde sans parler)**

T8 (72s) Élève 1 : Pour moi, il y avait beaucoup de Berlinois de Berlin-Est qui fuyaient vers Berlin-Ouest, pour moi parce que c'était beaucoup plus souple qu'à l'Est.

T9 (80s) Enseignant : Donc c'est ça, effectivement comme ça a été très bien dit. Ce sont des Berlinois de l'Est qui fuyaient vers le camp occidental en passant par Berlin-Ouest. On a, entre 1949 et 1961, trois millions d' Est-Allemands qui sont partis vers Berlin-Ouest, d'accord ? Ça vous pouvez le noter, c'est empêcher le départ d' Est-Allemands.

## Verbatim F

*L'enseignant échange avec deux élèves sur la charte de commune de Troyes.*

T1 (0s) Enseignant : Du coup, qu'est-ce que tu avais compris dans les questions et comment tu as fait pour trouver la réponse ? **(quatre secondes sans parler)**

T2 (10s) Élève 1 : Bah j'ai regardé dans les textes.

T3 (12s) Enseignant : Ouais.

T4 (13s) Élève 1 : Et j'ai... j'ai regardé... j'ai pris les éléments...

T5 (17s) Enseignant : Importants ?

T6 (18s) Élève 1 : Oui.

T7 (19s) Enseignant : C'est ça, ok (trois secondes sans parler) et du coup (sept secondes sans parler), ouais ouais et la commune de Troyes, c'est quoi exactement ? **(une seconde sans parler)**

T8 (37s) Élève 1 : C'est une commune (rire).

T9 (39s) Enseignant : Ouais mais c'est comme on a dit avec le bourg ?

T10 (40s) Élève 1 : C'est le bourg.

T11 (41s) Enseignant : Ouais mais plus...

T12 (43s) Élève 2 : Ils appartiennent au Clergé.

T13 (44s) Enseignant (*ne prête pas attention à la réponse de l'autre élève*) : D'accord, mais plus précisément ? **(deux secondes sans parler)**

T14 (48s) Élève 1 : Hum.... Bah je sais pas.

T15 (50s) Enseignant : C'est le cours entier que l'on a fait. Qu'est ce qu'on a vu sur Bruges ? (**deux secondes sans parler**)

T16 (56s) Élève 1 : Mais c'est une commune.

T17 (57s) Enseignant : Parce que là, tu as vu charte de commune, mais plus précisément ? Une commune c'est quoi ?

T18 (62s) Élève 1 : Bah c'est un ensemble de personnes qui habitent... euh... dans des maisons.

T19 (67s) Enseignant : Qui habitent quoi ?

T20 (68s) Élève 1 : Bah qui habitent dans des maisons, c'est...

T21 (71s) Enseignant : Ouais mais ce regroupement de maisons, ça serait quoi ?... On peut dire... comment ?... Euh la humhum de Nantes.

T22 (79s) Élève 1 : Commune de Nantes ?

T23 (80s) Enseignant : Nantes ce n'est pas une commune.

T24 (82s) Élève 2 : La ville !

T25 (83s) Enseignant : Voilà, c'est une ville, donc ça c'est nettement plus précis, pour le... pour savoir où vivaient... où vit le bourgeois.



## Verbatim G

*L'enseignant interroge les élèves sur le tympan de Conques.*

T1 (0s) Enseignant: Je vais vous laisser identifier donc la personne au centre. C'est votre première question, identifier qui c'est et ce qu'il fait, d'accord ? **(sept secondes sans parler)** Oui ?

T2 (17s) Élève 1 : Bah il est assis....

T3 (19s) Enseignant : Parle plus fort car personne ne...

T4 (22s) Élève 1 : ... il est assis sur son trône.

T5 (24s) Enseignant : Qui il ? **(une seconde sans parler)**

T6 (26s) Élève 1 : Bah je sais pas comment il s'appelle.

T7 (28s) Élève 2 : Le prêtre !

T8 (29s) Enseignant : C'est un prêtre ?

T9 (31s) Classe : Non !

T10 (32s) Élève 3 : C'est un roi !

T11 (33s) Élève 4 : C'est Jésus-Christ !

T12 (35s) Enseignant : Pourquoi c'est Jésus ? **(deux secondes sans parler)**

T13 (39s) Élève 4 : Parce que c'est l'Église, et l'Église c'est Jésus.  
*(peu de réponses audibles)*

T14 (44s) Enseignant : S'il vous plaît pas tous en même temps ! Chut ! Pourquoi c'est Jésus ? **(trois secondes sans parler)** Oui ?

T15 (52s) Élève 5 : Sur la sculpture il est représenté plus grand que les autres.

T16 (56s) Enseignant : Alors oui effectivement, il est plus grand que les autres, il a plus d'importance, il est effectivement au centre aussi, mais ? **(sept secondes sans parler)**  
Oui ? Une idée ?

T17 (70s) Élève 6 : Parce que c'est le Dieu des Chrétiens.

T18 (73s) Enseignant : Alors c'est pas le Dieu des Chrétiens...

T19 (75s) Élève 7 : C'est le fils de Dieu !

T20 (77s) Enseignant : Alors oui c'est le fils de Dieu, c'est le prophète, mais c'est effectivement lui au centre, on le voit... alors effectivement c'est un petit peu dur de le remarquer mais il a une auréole derrière la tête, on peut le voir ici, et c'est le symbole des personnes saintes. Et vous pouvez voir le symbole de Jésus derrière. Donc le personnage au centre est Jésus-Christ, mais qu'est-ce qu'il fait Jésus ? **(deux secondes sans parler)**

T21 (102s) Élève 8 : Il salue.

T22 (103s) Élève 9 : Il est assis, il salue.

T23 (105s) Enseignant : On lève la main pour répondre ! Oui ?

T24 (107s) Élève 10 : Il les salue !

T25 (109s) Enseignant : Il les salue ? Il les salue pourquoi ? Il fait coucou ? **(deux secondes sans parler)** Oui ?

T26 (116s) Élève 9 : Bah je sais pas il est en train de tenir un truc dans sa main,

T27 (119s) Élève 10 : Il fait ça... *(imite la posture de Jésus)*

T28 (120s) Enseignant : Oui mais ? Il fait quoi ? Décrivez moi ce que fait Jésus au centre ! **(deux secondes sans parler)**

T29 (126s) Élève 11 : Il est comme ça... (*imite lui aussi la posture de Jésus*)

T30 (128s) Enseignant : Oui mais mets des mots sur ce que tu dis !

T31 (131s) Élève 12 : Salut royal !

T32 (132s) Élève 13 : Bah le Paradis c'est à droite !

T33 (134s) Enseignant : Ah j'ai entendu quelque chose d'intéressant ! Chut ! Chut ! Non il ne salue rien du tout !

T34 (139s) Élève 14 : Ah ! Il dit d'aller au Paradis.

T35 (141s) Enseignant : Alors, on n'est pas loin, on s'y rapproche !

T36 (144s) Élève 15 : Monsieur, Monsieur je sais !

T37 (146s) Élève 16 : C'est le jour du Jugement !

T38 (147s) Enseignant : Oui ?

T39 (147s) Élève 15 : Non non non non non !

T40 (149s) Élève 16 : Ah si j'en suis sûre.

T41 (151s) Enseignant : Humm oui ?

T42 (152s) Élève 15 : Il est en train de prier.

T43 (154s) Enseignant : Non il ne prie pas là. Là en fait c'est simple, il est au centre du tympan, d'accord ? Donc là d'une main il indique le Ciel avec le Paradis de ce côté-là, et de l'autre.... Oui l'Enfer, car c'est le jour du Jugement dernier donc les mourants, enfin les âmes des mourants se présentent devant Jésus et c'est lui qui décide si l'âme de la personne doit aller au Paradis ou en Enfer, suivant la bonne conduite ou non de la personne.

## Verbatim H

*L'enseignant évoque les pratiques de tourisme durable avec les élèves.*

T1 (0s) Enseignant : On va faire la première ensemble, comme ça vous allez voir ce que je veux. Donc, la grotte de Lascaux en France a accueilli des milliers de visiteurs qui prenaient en photo les œuvres préhistoriques. Dites-moi si ces pratiques sont durables ou non. Je répète, le tourisme durable est un tourisme respectueux de l'environnement et des populations locales.

T2 (19s) Élèves : Non durable !

T3 (20s) Enseignant : Pourquoi ? **(une seconde sans parler)**

T4 (22s) Élève 1 : Parce que les personnes dégradent les œuvres préhistoriques.

T5 (24s) Enseignant : D'accord. Et ils les dégradent de quelle manière ? **(une seconde sans parler)**

T6 (27s) Élève 1 : En y allant.

T7 (29s) Enseignant : D'accord, et aussi en prenant des photos. On va pouvoir mettre à côté « non durable », et donc...

T8 (34s) Élève 2 : On doit écrire ?

T9 (35s) Enseignant : Vous n'avez pas besoin d'écrire c'est déjà sur votre feuille.

T10 (37s) Élève 3 : On doit surligner monsieur ?

T11 (39s) Enseignant : La consigne est marquée là, donc oui. Vous me faites la même chose pour les autres phrases.

*Deux minutes plus tard*

T12 (45s) Enseignant : Après le festival annuel à Ibiza, plusieurs centaines de bénévoles ont enlevé une tonne de déchets sur les plages.

T13 (50s) Élèves : C'est durable ! Non ce n'est pas durable !

T14 (53s) Enseignant : Alors durable ou non durable ? **(une seconde sans parler)**

T15 (56s) Élève 1 : Non durable !

T16 (58s) Enseignant : Pourquoi c'est non durable ? **(deux secondes sans parler)**

T17 (62s) Élève 2 : C'est non durable parce que...

T18 (64s) Élève 3 : Ça pollue.

T19 (65s) Élève 2 : Après le festival, les touristes ils ont fait n'importe quoi...

T20 (67s) Élève 3 : Moi je sais ! Parce que ça pollue !

T21 (70s) Enseignant : Alors oui effectivement, ça dégrade l'environnement donc c'est non durable. Qu'on soit bien d'accord, c'est cette activité qui est non durable (montre « le festival annuel à Ibiza »), et les bénévoles, eux, vont essayer de préserver l'environnement.

T22 (82s) Élèves : Ah !

## Verbatim I

T1 (0s) Enseignant : Je vais donc vous donner la définition de tourisme. Vous l'écrivez en rouge sur votre cahier en même temps que je l'écris au tableau. Alors, le tourisme est un déplacement temporaire d'au moins vingt-quatre heures en dehors du domicile à des fins récréatives de loisirs.

T2 (17s) Enseignant : C'est bon vous avez tous fini d'écrire ?

T3 (19s) Élèves : Non !

T4 (20s) Enseignant (*donne la parole à un élève*) : Oui ?

T5 (21s) Élève 1 : Mais du coup Monsieur, est-ce que retourner chez soi en Algérie pendant deux-trois mois c'est du tourisme ?

T6 (26s) Enseignant : Ah très bonne question ! Alors, est-ce qu'on peut parler de tourisme ? **(une seconde sans parler)**

T7 (31s) Élève 1 : Ben euh, oui...

T8 (33s) Enseignant : Si on reprend les différentes parties de la définition, dites-moi si ça correspond. Donc « un déplacement temporaire d'au moins vingt-quatre heures en dehors du domicile ». Est-ce que ça fonctionne ? **(deux secondes sans parler)**

T9 (45s) Élève 1 : Oui puisqu'on n'est pas là pendant deux-trois mois.

T10 (48s) Élève 2 : Oui mais on est quand même chez nous en fait, donc ça change pas grand-chose Monsieur !

T11 (52s) Enseignant : C'est vrai, vous êtes dans un autre domicile, avec d'autres membres de votre famille. Mais qu'est-ce qui peut changer justement ? Pourquoi peut-on dire que ça peut être vu comme du tourisme ? **(huit secondes sans parler)**

T12 (72s) Élève 1 : Ah oui par rapport à ce qu'on va faire ! Genre si on va à la plage ou la montagne c'est du tourisme mais si on reste à la maison à rien faire non.

T13 (80s) Enseignant : Et oui voilà ! Ce qui va changer va être ce que vous faites, vos pratiques récréatives donc de loisirs. C'est pour ça que je vous ai dit que c'était une très bonne question. En interrogeant la définition, on peut voir si telle ou telle situation correspond à du tourisme. C'est un bon moyen de débattre.

Annexes sur l'activité sur l'eau – Colorado

①

au, une ressource à ménager et à mieux utiliser

documents, complète le tableau suivant :

acteurs qui utilisent l'eau	Les activités/les usages	D'où provient l'eau que chaque acteur utilise?	Les aménagements (ce qui a été construit pour utiliser l'eau)	Pourquoi l'eau est source de tensions (entre les personnes et entre les pays) ?
Harry	Pour produire	Colorado	Une industrie	Pour La tension est pas bien car si tout le monde utilise cet eau il y en aura plus.
Jack	Pour le golf	Colorado	un golf	
Virgil	Pour boire	Colorado	un territoire	
Jim	Pour Agriculture	Colorado	un champ	
Etat-unis Mexique				

②

au, une ressource à ménager et à mieux utiliser

documents, complète le tableau suivant :

acteurs qui utilisent l'eau	Les activités/les usages	D'où provient l'eau que chaque acteur utilise?	Les aménagements (ce qui a été construit pour utiliser l'eau)	Pourquoi l'eau est source de tensions (entre les personnes et entre les pays) ?
Harry Los Angeles	dans une industrie	au sud-ouest des états-unis fleuve Colorado	des personnes n'ont pas fait cultiver pour permettre aux citoyens d'utiliser l'eau.	parce que il faut la partager et qu'il y'en a pas assez. il y'en a plus dans les puits.
Jack	golf	au sud-ouest des Etats-unis fleuve Colorado		
Jim	agriculture	agriculture Californie		
Virgil	il boit il fait c'est besoins il fait pousser le maïs	fleuve Colorado		
Californie, Mexique Etats unis				



## Annexes sur la fresque de Lorenzetti

### Activité fresque de Lorenzetti ZYED 501

1) Quelles sont les différentes activités représentées sur la fresque et où se situent-elles ?

Il y a des ~~gens~~ Agriculteurs qui ramassent à l'aide de faucheuses puis les vendent en ville. Il y a aussi des marchands de chaussures. Il y a aussi un théâtre. Elle se situe en Italie à Sienne.

2) Entourez parmi les mots suivants ceux qui semblent correspondre à la vision de la ville que l'auteur veut donner :

Malheur , guerre , prospérité (richesse) , discorde (conflit) , paix , bonheur , pauvreté

Justifiez vos choix en décrivant la fresque

On se voit que tout les gens essaie de gagner de l'argent comme ils peuvent <sup>que c'est pauvre</sup> en vendant des chaussures ou vendant du blé et font faisant des théâtres ... Le village a l'heure en paix car pour le commerce

3) Comment l'auteur montre-t-il les différences de richesse entre les habitants de la ville ?

On voit qu'il sont riches car ils ont des vêtements luxueux et ont une tenue droite et ils ont des anneaux pour se déplacer

4) Relevez les dates correspondants : 1184 - 1355

- Au gouvernement communal à Sienne : 1184

- A la réalisation de la fresque : ~~1053~~ 1338 - 1340

Quel lien pouvez-vous faire entre ces deux dates ? 1184 - 1199

5) Pourquoi Lorenzetti a peint cette fresque ? (pour vous aider, essayer de déterminer quel régime politique défend Lorenzetti)

Il a peint Lorenzetti a peint pour dire qu'il veut voir plus de seigneur car sa crée des guerres

## Activité fresque de Lorenzetti

Yahya.

1) Quelles sont les différentes activités représentées sur la fresque et où se situent-elles ?

Leurs activités sont le commerce, une école, l'agriculture.

2) Entourez parmi les mots suivants ceux qui semblent correspondre à la vision de la ville que l'auteur veut donner :

Malheur, guerre, prospérité (richesse), discord (conflit), paix, bonheur, pauvreté

Justifiez vos choix en décrivant la fresque

Ils ont l'air riche à en voir leurs tuniques et les bâtiments. Mais on voit aussi les différences de richesse. On voit les habitants riches à gauche dans la fresque et les paysans et les pauvres à droite.

3) Comment l'auteur montre-t-il les différences de richesse entre les habitants de la ville ?

En montrant à gauche de la fresque, des riches et à droite des paysans et des pauvres.

4) Relevez les dates correspondants :

-Au gouvernement communal à Sienne : 1184

-A la réalisation de la fresque : 1338

Quel lien pouvez-vous faire entre ces deux dates ?

Le gouvernement apporte la liberté

5) Pourquoi Lorenzetti a peint cette fresque ? (pour vous aider, essayer de déterminer quel régime politique défend Lorenzetti)

Pour mieux comprendre leurs activités et leur situation.



## Activité fresque de Lorenzetti

Hugo

1) Quelles sont les différentes activités représentées sur la fresque et où se situent-elles ?

Il ya du commerce, de l'agriculture et l'éducation.

2) Entourez parmi les mots suivants ceux qui semblent correspondre à la vision de la ville que l'auteur veut donner :

Malheur, guerre, prospérité (richesse), discorde (conflit), paix, bonheur, pauvreté

Justifiez vos choix en décrivant la fresque

Sur le côté gauche de la fresque les gens ont l'air riche et heureuse et à droite il ya de la pauvreté et les gens ont l'air malheureux.

3) Comment l'auteur montre-t-il les différences de richesse entre les habitants de la ville ?

En mettant des couleurs d'un côté et moins de l'autre et en séparant la fresque en deux.

4) Relevez les dates correspondants :

-Au gouvernement communal à Sienne : 1184 - 1355

-A la réalisation de la fresque : 1338 - 1340

Quel lien pouvez-vous faire entre ces deux dates ?

Que la fresque a été faite au début d'une guerre.

5) Pourquoi Lorenzetti a peint cette fresque ? (pour vous aider, essayer de déterminer quel régime politique défend Lorenzetti)

Lorenzetti l'a peint pour montrer les différences entre les habitants (riche / pauvre). Je pense qu'il préfère le seigneur

## Activité fresque de Lorenzetti

1) Quelles sont les différentes activités représentées sur la fresque et où se situent-elles ?

Il y a le commerce avec la vente d'animaux sur le marché.  
Il y a maître d'école sur le pupitre et plein d'enfants devant eux.  
agriculture les hommes avec des pioches.

2) Entourez parmi les mots suivants ceux qui semblent correspondre à la vision de la ville que l'auteur veut donner :

vaineur , guerre , prospérité (richesse) , discord (conflit) , paix , bonheur , pauvreté

Justifiez vos choix en décrivant la fresque

La paix et le bonheur car on voit des gens danser mains dans la main. Richesse grâce à leur habits. La pauvreté car il y a beaucoup de personnes qui travaillent et d'autre qui dansent.

3) Comment l'auteur montre-t-il les différences de richesse entre les habitants de la ville ?

On voit une partie des habitants à gauche qui ont l'air riches les habits on voit qu'il font une balade à cheval. Alors que les personnes à droite travaillent et sont mal habillé.

4) Relevez les dates correspondants :

-Au gouvernement communal à Sienne : 1184

-A la réalisation de la fresque : 1338

Quel lien pouvez-vous faire entre ces deux dates ?

que le gouvernement apporte la paix la liberté

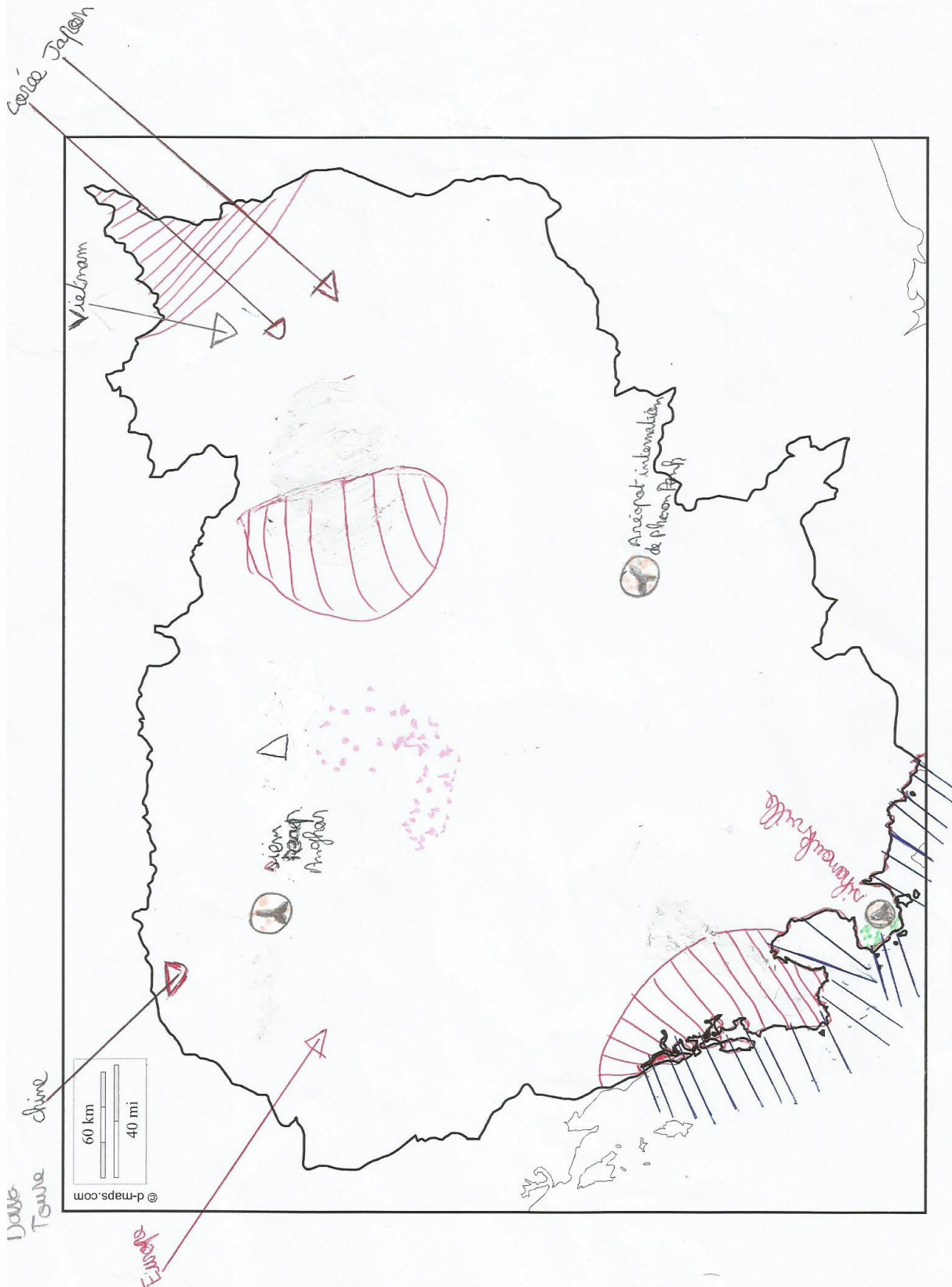
5) Pourquoi Lorenzetti a peint cette fresque ? (pour vous aider, essayer de déterminer quel régime politique défend Lorenzetti)

Il veut que le gouvernement est bon, qu'il évite les conflits  
veut montrer



Annexes sur le croquis du tourisme au Cambodge Élève


Élève a




Élève a

## LE TOURISME AU CAMBODGE


### I- Un pays qui attire des touristes internationaux

 les flux touristiques (déplacements de touristes) : Chine, Vietnam, Corée du Sud, Japon et Europe

les espaces touristiques :


 le tourisme culturel : le site archéologique d'Angkor

 le tourisme balnéaire : les littoraux

 les espaces non touristiques

### II- Les aménagements touristiques qui transforment le paysage

la station balnéaire de Sihanoukville (station touristique construite sur le littoral)

 des aménagements pour l'accueil des touristes : complexes hôteliers, restaurants etc.

 des aménagements de transport pour faciliter les circulations :

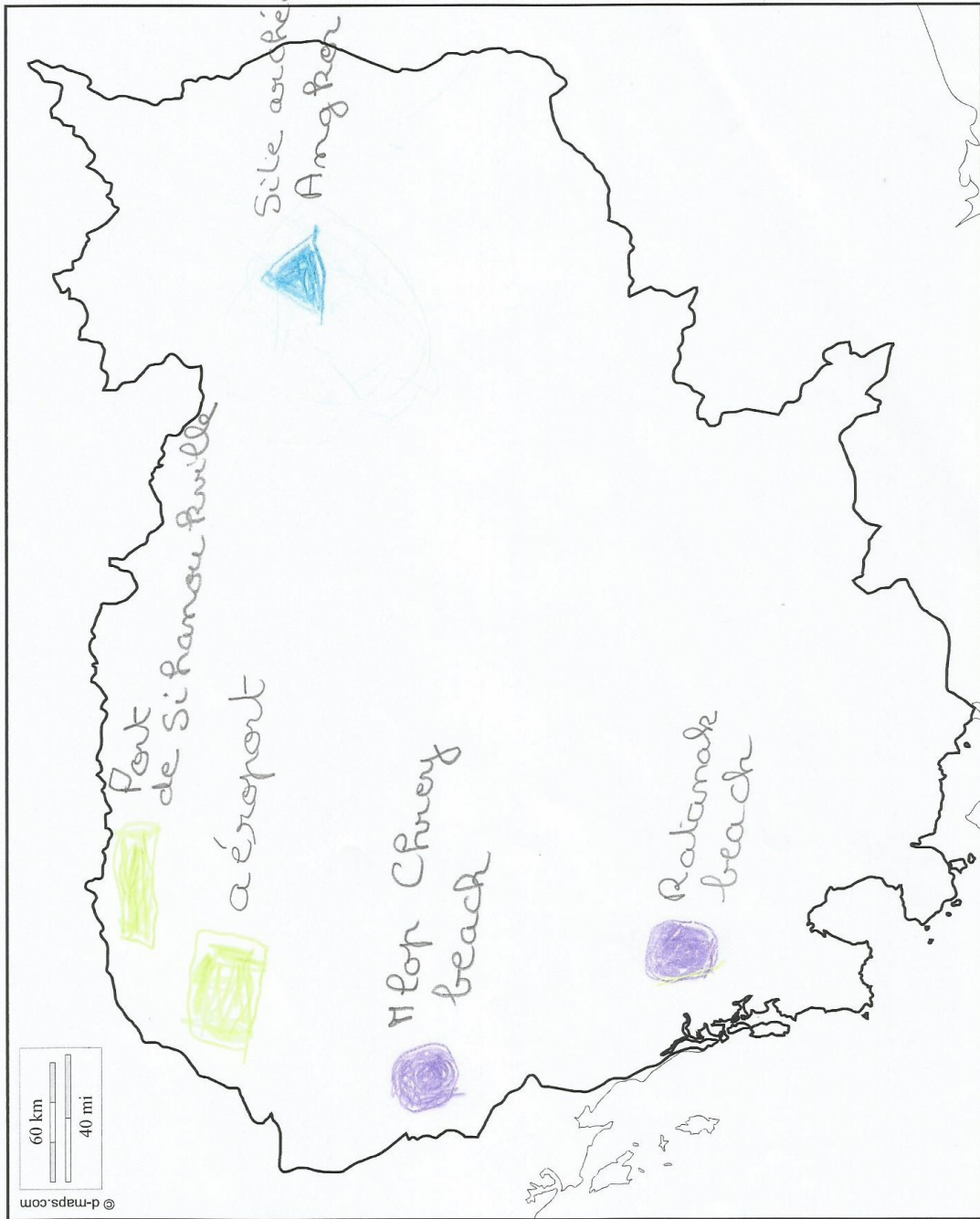
 aéroport

 port

### III- Les risques du tourisme de masse

la dégradation des monuments sur le site d'Angkor

la pollution du littoral due à une mauvaise gestion des déchets






## LE TOURISME AU CAMBODGE

### I- Un pays qui attire des touristes internationaux

les flux touristiques (déplacements de touristes) : Chine, Vietnam, Corée du Sud,  
Japon et Europe

les espaces touristiques :

 le tourisme culturel : le site archéologique d'Angkor

 le tourisme balnéaire : les littoraux


les espaces non touristiques

### II- Les aménagements touristiques qui transforment le paysage

la station balnéaire de Sihanoukville (station touristique construite sur le littoral)

des aménagements pour l'accueil des touristes : complexes hôteliers, restaurants etc.

des aménagements de transport pour faciliter les circulations :

 aéroport

 port

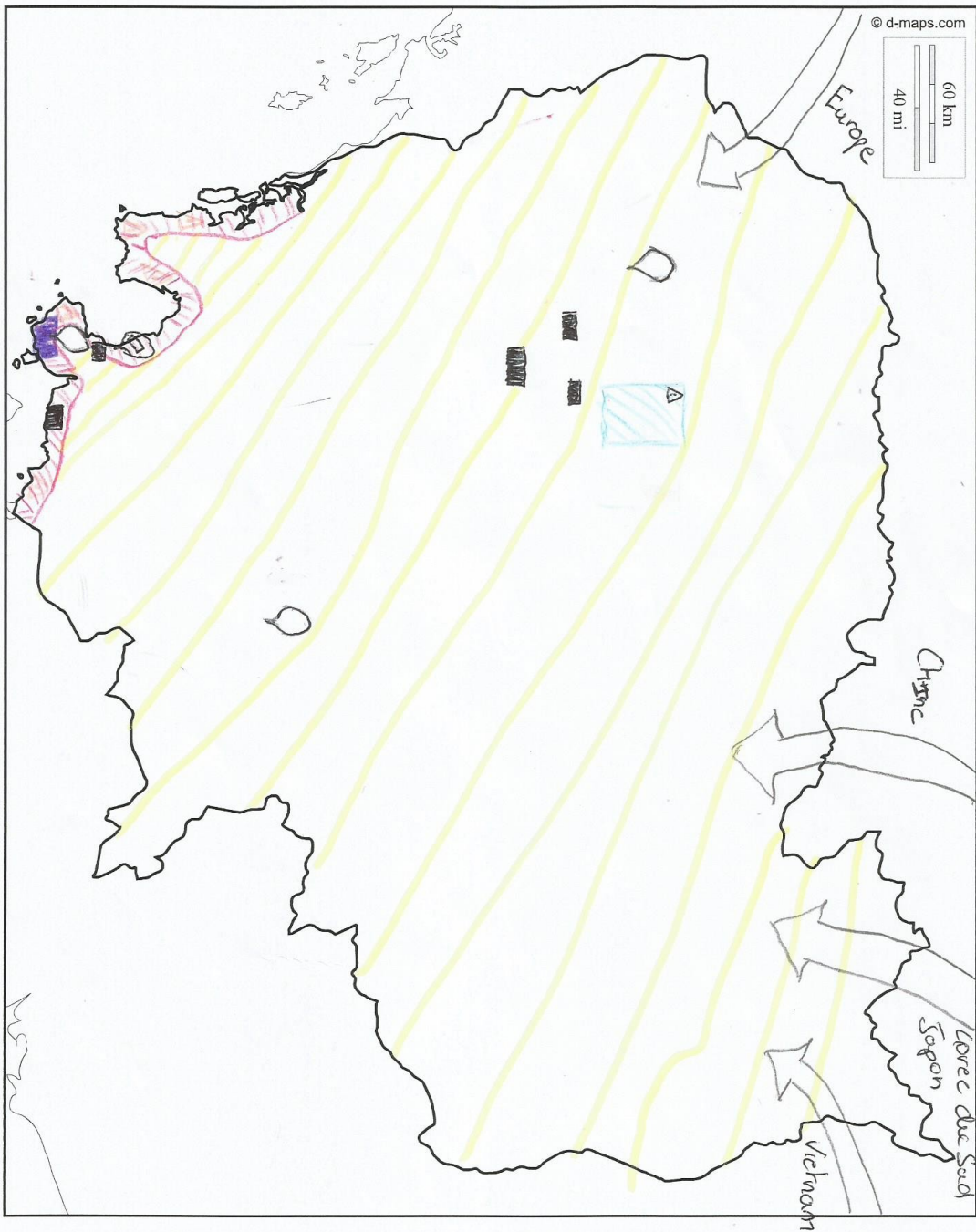
### III- Les risques du tourisme de masse

la dégradation des monuments sur le site d'Angkor

la pollution du littoral due à une mauvaise gestion des déchets



Élève c



## LE TOURISME AU CAMBODGE

### I- Un pays qui attire des touristes internationaux



les flux touristiques (déplacements de touristes) : Chine, Vietnam, Corée du Sud,

Japon et Europe

les espaces touristiques :



le tourisme culturel : le site archéologique d'Angkor



le tourisme balnéaire : les littoraux



les espaces non touristiques

### II- Les aménagements touristiques qui transforment le paysage



la station balnéaire de Sihanoukville (station touristique construite sur le littoral)



des aménagements pour l'accueil des touristes : complexes hôteliers, restaurants etc.

des aménagements de transport pour faciliter les circulations :



aéroport



port

### III- Les risques du tourisme de masse



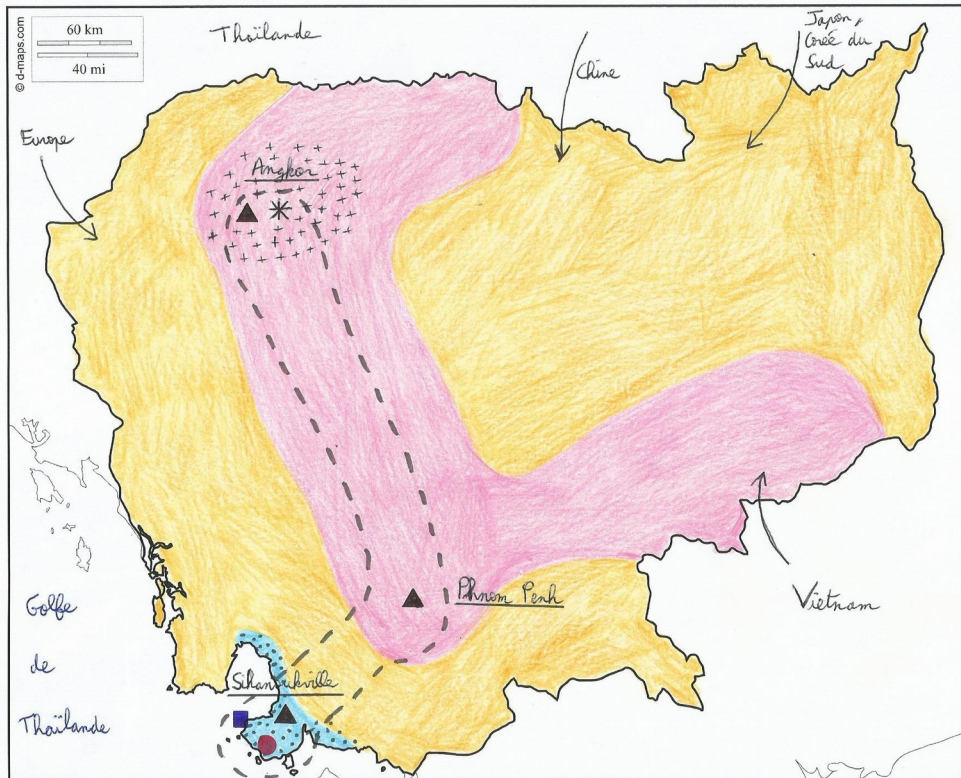
la dégradation des monuments sur le site d'Angkor



la pollution du littoral due à une mauvaise gestion des déchets

Proposition de correction de l'activité

# LE TOURISME AU CAMBODGE





# LE TOURISME AU CAMBODGE

## I- Un pays qui attire des touristes internationaux

↘ les flux touristiques (déplacements de touristes) : Chine, Vietnam, Corée du Sud, Japon et Europe

 les espaces touristiques :

\* le tourisme culturel : le site archéologique d'Angkor

 le tourisme balnéaire : les littoraux

 les espaces non touristiques

## II- Les aménagements touristiques qui transforment le paysage

● la station balnéaire de Sihanoukville (station touristique construite sur le littoral)

Angkor des aménagements pour l'accueil des touristes : complexes hôteliers, restaurants etc.

↻ des aménagements de transport pour faciliter les circulations :

▲ aéroport

■ port

## III- Les risques du tourisme de masse

+++ la dégradation des monuments sur le site d'Angkor

∴ la pollution du littoral due à une mauvaise gestion des déchets

## 4<sup>ème</sup> de couverture

5 Mots clés : interactions orales, médiations, étayage, sur-étayage, dévolution

En partant de nos représentations et des dysfonctionnements observés lors de nos stage, nous avons cherché à analyser les interactions orales et pratiques d'étayage d'un enseignant-débutant. Notre travail de recherche vise à montrer si ses étayages interviennent dans le processus de dévolution et la place qu'occupe le sur-étayage. Les données recueillies dans différentes classes de cycle 4 en Histoire et en Géographie ont été retranscrites de manière à faire apparaître les échanges où doit se construire le savoir. Après avoir mis de côté tous les échanges qui ne s'inscrivent pas dans le pôle étayage de Dominique Bucheton (2007), et ceux qui entrent dans les boucles didactiques provoquées par l'enseignant d'après le schéma IRF de Christiane Dalton-Puffer (2007), nous les avons classés en "formes d'étayage". Parmi ces formes d'étayage, nous avons montré que le sur-étayage établi par l'enseignant-débutant occupait une place prépondérante au détriment d'une démarche réflexive provoquée chez l'élève. Toutefois, plusieurs formes de dévolution ont pu être décelées.