Agir professoral et étayage interrogatif en début d'apprentissage du français

Nabila Maarfia

▶ **To cite this version:**

Nabila Maarfia. Agir professoral et étayage interrogatif en début d'apprentissage du français. Etudes en didactique des langues, 2017, Focus sur l'enseignant.e / Focus on the teacher, 29, pp.117-128. hal-04035056

HAL Id: hal-04035056

https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04035056

Submitted on 17 Mar 2023

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.

Agir professoral et étayage interrogatif en début d'apprentissage du français

Nabila MAARFIA
MCF Classe A
Département de Français, Université Badji Mokhtar
Annaba - Algérie

Sans l'ignorance point de questions.
Sans questions point de connaissance,
car la réponse suppose la demande.
Paul Valéry (1973: 593)

Introduction

Dans une perspective de type actionnel, le projet éducatif est centré sur l'apprenant qui est censé s'engager dans son propre apprentissage en interagissant de façon autonome avec les acteurs sociaux afin de construire ses savoirs, "le but de l'apprentissage d'une langue [étant] de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté" (CECRL, 2001: 4). Mais la réalité en Algérie est souvent tout autre.

Si l'école y a vécu d'importants changements, de la pédagogie du modèle jusqu'à la pédagogie de projet en passant par la pédagogie par objectifs, néanmoins, au niveau micro-structurel, presque tout repose encore sur des procédés traditionnels qui se manifestent au niveau de la gestion de l'espace-classe (disposition des élèves en rangs d'oignon) et par une communication unidirectionnelle où l'enseignant détient le rôle principal. La transmission de la langue cible s'y fait, certes, sous forme dialoguée, mettant en œuvre un système d'alternance de la parole, mais c'est encore l'interactant expert, ici l'enseignant, qui en a généralement la maîtrise et le contrôle selon des rituels, en suivant la structure intangible dite de l'IRF (initiation-réaction-*feedback*, Sinclair & Coulthard, 1975).

Nous nous intéressons ici à ce point particulier de l'agir professoral qu'est la démarche questionnante, pour voir comment l'enseignant, à travers le recours à différents types de questions, gère l'interaction pour parvenir à son objectif qui est de faire accéder le groupe-classe au sens en langue étrangère. Nous nous interrogeons sur la qualité de ces stratégies d'étayage pour voir lesquelles favorisent une meilleure prise en charge de l'activité (Rosat, 1998: 29).

Les questions trouvent leur place dans la progressivité du cours en tant que stratégies de facilitation, en rendant accessibles certaines tâches situées au-delà des compétences d'élèves en début d'apprentissage d'une langue étrangère, qui s'inscrivent dans leur "zone proximale de développement" et qu'ils ne peuvent réaliser pour le moment qu'avec l'aide de l'enseignant.e.

Pour ce faire, nous avons mené une observation non participante qui s'est étalée sur un semestre, à raison d'une semaine tous les deux mois dans trois écoles primaires d'Annaba, ville côtière de l'est algérien. La première est située dans un quartier "favorisé" (école Cité Beauséjour) où il est aisé de rencontrer des enfants qui parlent déjà le français avant d'arriver à l'école (milieu familial), le second, à la sortie de la ville, a un public hétérogène mais équilibré du point de vue socio-culturel (école Cité Errym II) et le troisième, enfin, se trouve dans un quartier défavorisé économiquement et socio-culturellement à la périphérie de la ville (école Cité Sidi Salem).

Dans une visée comparative, nous nous sommes interrogée sur l'impact de la formulation de la question sur son interprétation et sur celui de la tâche à réaliser ainsi que sur l'importance du milieu d'appartenance de l'élève quant à la nature de l'étayage offert par l'enseignant face à l'hétérogénéité socio-culturelle et socio-linguistique d'élèves de 3ème année primaire, soit la 1ère année de français.

Si le but de toute question, comme le soutiennent, entre autres, Ducrot (1984), Borillo (1981) ou Goffman (1987), est d'obtenir une information de l'interlocuteur, au niveau pragmatique elle n'est pas uniquement "un énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information" (Kerbrat-Orecchioni, 1990: 14) mais également un *acte de langage* qui a un effet sur le récepteur. Paradoxalement, l'école est l'un des rares endroits où celui qui sait pose des questions à celui qui ignore les réponses (Chevallard, 1988; Astolfi, 1993; Perrenoud, 1994).

En fait, et comme le souligne Maulini (2011), le questionnement didactique de l'enseignant.e n'est qu'un prétexte car, "au lieu d'exposer des réponses sans questions, il/elle construit ce que l'on a appelé un "cours dialogué". Il/Elle interroge les élèves au gré des besoins et progresse ainsi, de question en réponse et de réponse en question. Le seul problème, c'est que le "texte du savoir" reste sous son contrôle: l'enseignant.e s'appuie sur ses élèves pour avancer dans le cours mais ces derniers ne sont jamais ses partenaires, puisqu'il s'agit "de faire dire par eux ce que précisément ils ignorent" (Astolfi, 2008: 72).

La multiplicité des fonctions du questionnement, entre autres celles d'évaluer ce que savent les élèves, de les guider vers le savoir visé, de leur faire expliciter et confronter leurs idées, explique qu'il soit non seulement permanent (jusqu'à 300 questions par heure), corrélé avec l'efficacité des enseignant.e.s (Gauthier & Martineau, 1998), mais aussi inégalement favorable aux élèves, capables ou non de suivre le rythme des apprentissages ainsi imposé.

Maulini (2001) a critiqué le nombre élevé des questions de l'enseignant, signalant que les élèves subissaient trop souvent.

> une sorte d'"effet TGV": un "bombardement" de questions à haute fréquence, auxquelles il faut répondre dans l'instant (Astolfi, 1996: 19), où les questions s'enchaînent vite, [...] demandant des réponses brèves et rapides, faisant davantage appel à la mémoire et à des automatismes qu'à des raisonnements de haut niveau.

Dans notre cas, l'enseignant.e, confronté.e à de jeunes apprenant.e.s (8-9 ans) issu.e.s de milieux socio-culturels différents et qui, dans leur grande majorité, n'apprennent le français que depuis environ trois mois, va essayer de s'adapter à son auditoire en recourant à toutes les stratégies interrogatives possibles qui, souvent, ne sont pas en adéquation avec le niveau linguistique et/ou cognitif des élèves.

Nous nous sommes donc focalisée sur les effets des stratégies interrogatives d'étayage déployées et des ajustements effectués par chacune des trois enseignantes sur la participation de l'apprenant au dialogue et la construction progressive du sens où chaque partenaire apporte sa contribution.

Nous avons procédé en trois temps, en essayant d'abord de typologiser les questions, avant d'identifier leurs effets dans la tâche, pour les mettre ensuite en lien avec les paramètres socio-culturels des populations étudiées.

Les différents types d'étayage interrogatif

À partir d'un corpus de 491 questions, nous avons répertorié quatre stratégies interrogatives principales mises en œuvre par les trois enseignantes en vue d'obtenir une réponse estimée en adéquation avec la question de départ. La première vise un changement au niveau du type de questionnement, afin de respecter la gradation dans la difficulté, la seconde offre de l'aide en variant les ressources énonciatives, la troisième offre encore plus d'aide, allant jusqu'à amorcer la réponse escomptée, et la dernière stratégie, enfin, fait appel au changement de code en s'adressant aux apprenants dans celui qu'ils maîtrisent le plus.

Passage d'une question propositionnelle à une question catégorielle

Extrait 1

E3[1]	Le passage protégé, est-ce qu'il est fait pour les voitures?[2]
ee	Non.
E3	Hein! Qui est-ce qui passe?
e	Les, les pa, les piétons.

S'agissant d'élèves en début d'apprentissage d'une LE, l'enseignante procède par étapes: au lieu de demander "à quoi sert le passage protégé?", ce qui les amènerait à développer un discours pour lequel les mots font défaut, elle pose d'abord une question propositionnelle avec particule interrogative, "est-ce qu'il est fait pour les voitures?", qui est une question de facilitation, puisqu'elle attend une

[1] *E*: enseignante – *e*: élève non identifié – *ee*: groupe d'élèves – *S*: séance – *chiffre*: tour de parole – (*xxx*): propos incompréhensibles – *E1*: enseignante 1(école Cité Beauséjour) – *E2*: enseignante 2 (école Cité Errym II) – *E3*: enseignante 3 (école Cité Sidi Salem).

réponse en oui/non. Ensuite, après avoir obtenu en chœur la réponse attendue, elle pose une question catégorielle précédée d'une interjection ("hein!"), employée en tant que "morphème disjoint" (Fontaney, 91: 139) qui appelle la répétition de ce qui a été dit, "qui est-ce qui passe?", qui est une question avec mot interrogatif qui vise l'expression, stratégie qui donne ses fruits.

Recours aux activités de reprise

Rares sont les questions qui aboutissent du premier coup chez un public novice. L'enseignante déploie souvent toutes les ressources énonciatives, allant de la simple répétition pour assurer la bonne écoute jusqu'à la reformulation intra- et inter-linguistique, pour rendre ce qui est dit intelligible à ses interlocuteurs et les aider à la co-construction du sens (Blondel, 1996; Berger, 2008; Martinot, 2009; Noyau, 2010; Maarfia, 2015). En voici quelques exemples:

Reformulation simple ou reprise

Extrait 2

E1	Les moineaux en général ce sont les oiseaux qui dérangent le fellah. Alors qu'est-ce qu'ils font quand le fellah sème les grains? Que font les moineaux?
e	Moi. Ils picorent.

Il s'agit d'une question avec particule interrogative, "Qu'est-ce qu'ils font quand le fellah sème les grains?", suivie de sa reformulation, "Que font les moineaux?", avec une modification du sujet (on passe du pronom au substantif) qui vise la bonne écoute et permet de donner un court temps de réflexion aux élèves. Il s'agit d'une reformulation simple, d'une question première à laquelle un élève a répondu directement. Cette stratégie de facilitation fonctionne beaucoup plus au sein du milieu favorisé dont le public, de par son appartenance socio-culturelle, est déjà initié au français avant même d'arriver à l'école, alors que pour les autres classes, les enseignantes vont élargir l'éventail des stratégies en fonction du besoin.

Reformulation informationnelle avec apport d'information supplémentaire

Certaines situations exigent qu'on ne se limite pas à la répétition de la question et nécessitent plus d'aide aux apprenants afin qu'ils comprennent ce dont on parle ou pour les amener à s'exprimer à leur tour. En voici un exemple:

Extrait 3

E2	C'est un écolier. D'abord, qu'est-ce qu'un écolier? On va expliquer, hein. Chut! Que fait un écolier?
e	Moi, Madame!
E2	Un écolier, d'abord on va expliquer qu'est-ce qu'un écolier, un écolier? Ça vient de quel mot, là?
Selma	École.

Lors d'une activité de lexique, l'enseignante pose une question avec particule interrogative, "D'abord qu'est-ce qu'un écolier?", qui est, selon Cicurel (1985: 72), une question appartenant au discours métalinguistique et qui exige de l'apprenant

une certaine fluidité lexicale et syntaxique afin de pouvoir formuler une réponse adéquate. L'enseignante en témoigne elle-même puisqu'elle propose d'expliquer en impliquant les élèves: "on va expliquer, hein!". Elle reformule donc une première fois sa question sans ajout d'information, mais un seul élève veut répondre. Elle la reformule alors une deuxième fois en la simplifiant: "un écolier? Ça vient de quel mot, là?". La réponse, réduite désormais au seul terme "école", ce qui facilite la tâche, arrive aussitôt.

Recours à la reformulation interro-suspensive

Appelée aussi "demande de compléter", ce type de question se présente sous forme de phrase inachevée avec intonation montante. L'enseignante, pour aider ses élèves, amorce la réponse ou leur en donne une partie en leur laissant le soin de trouver le reste. C'est une stratégie d'aide puisqu'elle balise le champ de recherche et fonctionne selon le principe de la devinette, procédé très utilisé chez les enfants mais qui s'appuie, en apprentissage linguistique, plus sur la mémoire et le sens collectif que sur la réflexion personnelle.

Extrait 4

E2	La première image, un jardinier, qu'est-ce qu'un jardinier? Qu'est-ce qu'il fait le jardinier? Qu'est-ce qu'un jardinier? Qu'est-ce qu'il fait le jardinier? Donnez-moi un mot de la même famille: jardinier? jar…?
e	Jardin.

Recours à la langue maternelle

La stratégie du recours à la L1 se manifeste le plus souvent sous la forme de stratégie d'appui et complète les démarches questionnantes. Dans ce cas, les passages d'une langue à l'autre ne sont pas marqués mais dynamiques (Lüdi & Py, 1986), par opposition à la stratégie contrastive où les passages d'une langue à l'autre sont marqués par des phrases, des mots introductifs ou des commentaires.

Extrait 5

E2	D'accord, quand on traverse la route, hein, on essaye de trouver la route justement sur ce passage. Pourquoi? Pourquoi, d'après vous? Pourquoi?
e	Moi, Madame.
E2	Pourquoi on doit passer, traverser la route par ce passage ou sur ce passage? Pourquoi?
e	Moi, Madame.
E2	Hein! [...] *ouaaleh/aamlin adhouk el khtout ouaaleh?* (Pourquoi ils ont fait les bandes?) sur la route, hein? Pour…, pour qui? D'abord *goulna* (on a dit) pour nous. Pourquoi? On peut traverser sans le passage? Selma!
Selma	Parce qu'il nous protège.
E2	Très bien, pour nous protéger.

Du fait qu'il s'agit d'une explication précise et détaillée, E2 recourt à la reformulation en alternance codique, que Vion (1992: 219) définit comme une

reprise "avec modification(s) de propos antérieurement tenus": il s'agit ici d'une auto-reformulation auto-déclenchée en alternance codique.

Ceci arrive après quatre tours de paroles où E2 pose une série de questions premières ouvertes, avec mot interrogatif: "Hein! On essaye de trouver la route justement sur ce passage. Pourquoi? Pourquoi d'après vous? Pourquoi?", puis la reformule à trois reprises "Pourquoi on doit passer, traverser la route par ce passage ou sur ce passage? Pourquoi?"

Vu le niveau cognitif supérieur de la question, une seule élève propose de répondre. Elle la reformule alors en recourant à la langue maternelle: "Hein! [...] *ouaaleh/aa:mlin adhouk el khtout ouaaleh?* (pourquoi ils ont fait les bandes?) sur la route, hein?", puis l'explicite en posant une autre question avec mot interrogatif en alternant les codes, "Pour…, pour qui? D'abord *goulna* (on a dit) pour nous. Pourquoi?", à laquelle elle répond elle-même de manière indirecte, réponse qui sera suivie de celle de Selma qui correspond exactement à ce qu'elle escomptait pour la question en "pourquoi?": "Parce qu'il nous protège".

Nous pensons qu'ici le recours à la L1 était inévitable pour rapprocher le référent des élèves, en le formulant dans une langue qu'ils maîtrisent afin qu'ils soient en mesure de réagir et de donner des éléments de la réponse attendue. De plus, ce recours rassemble les élèves dans l'activité didactique en mettant ce qui se dit à la portée de tous, sans discrimination de compétence possible.

Ce détail sur quelques stratégies vues "à la loupe" permet de passer à une modélisation des suites de questions identifiées dans les exemples que l'on pourrait schématiser comme suit:

Question avec mot interrogatif ou *question intonative*
↓
Reprise ou *reformulation simple*
↓
Reformulation information/Reformulation interro-suspensive
↓
Question à choix ou *Question suggestive/de provocation*…
↓
Recours à la langue maternelle

Ce modèle n'est pas figé, ni toujours applicable tel quel, et on peut trouver, selon le cas (questions qui nécessitent une réponse minimale ou une réponse plus longue), des suites de questions combinées qui assurent la métamorphose de la question ou son découpage en sous-questions à visée facilitatrice.

On constate par exemple que les questions à choix, les questions suggestives ou les demandes de compléter n'arrivent jamais en début de questionnement. Elles sont surtout employées en tant que stratégie de guidage, de facilitation, là où les autres types de questions, intonatives ouvertes ou avec mot interrogatif, qui nécessitent des réponses sous forme d'explication ou de définition, ont échoué.

Rapport étayage interrogatif et tâche

Pour ce niveau scolaire, la priorité du programme est accordée aux activités orales afin de développer la compréhension et la production. Néanmoins, chaque enseignante a ses préférences.

On constate, dans notre corpus, que les conduites d'étayage se manifestent d'abord au niveau de l'expression et de la compréhension orales: soit en tant que stratégie de facilitation où on sollicite le dire des élèves à travers une demande de confirmation, d'achèvement ou encore d'"achèvement interactif", soit pour rendre accessibles certaines tâches qui semblent être au-delà des compétences des élèves car, comme le souligne Vygotsky: "ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain" (1997: 355).

De notre étude, il ressort qu'au sein d'une même activité, chaque enseignante a des objectifs qui peuvent être différents de ce qui se fait chez ses collègues dans d'autres établissements, ce qui transparait dans le tableau suivant récapitulatif de l'ensemble des séances enregistrées.

Nature des activités	**E1 / 144**		**E2 / 221**		**E3 / 126**	
Compréhension de l'écrit	20	13%	102	46%	35	28%
Pratique orale de la langue	32	22%	27	12%	57	39,5%
Apprentissage de la grammaire	35	24%	15	7%	5	4%
Apprentissage de l'orthographe	20	13%	22	10%	3	2%
Apprentissage du lexique	31	21%	36	16%	11	8%
Écriture-application	6	4%	19	8,5%	9	7%
Correction phonétique	0	0%	0	0%	6	05%

Tableau 1 – **Récapitulatif des questions par tâche**

On constate que la concentration en questions par rapport à la tâche diffère d'une enseignante à une autre. Pour ce qui est de l'activité de pratique orale, qui représente la priorité du programme pour ce niveau scolaire, seule E3 (sous-corpus Sidi-Salem) lui accorde plus d'attention, comme le montre la dominance des échanges en relation avec cette activité qui est de 39,5%. E1 (sous-corpus Beauséjour) la suit avec un pourcentage de 22%. Ces deux enseignantes encouragent leurs élèves à s'exprimer pour développer la compétence de communication. Le développement de cette compétence fait également partie des préoccupations d'E2 (sous-corpus Errym), mais seulement en compréhension de l'écrit avec le plus fort taux dans tout le corpus (46%), ce qui laisse penser qu'elle tient à s'accrocher au contenu du manuel.

Si E1 et E3 abordent les activités d'écriture-application en fin de séance du fait qu'elles n'exigent pas autant de stratégies d'étayage que les activités orales (qui forment plus de 55% des questions du corpus) et qu'elles se résument au geste graphique, E2 leur accorde plus d'importance, en contrôlant ses élèves de près et en attirant leur attention sur les écarts, comme dans cet exemple.

Extrait 6

E2	*Haya* (Allez!) Maintenant on/corrige. Ahmed. La lettre "p" monte ou descend?
Ahmed	Descend.
E2	Combien d'interlignes?
Ahmed	Deux.

Pour ce qui est des activités linguistiques (grammaire, orthographe et lexique), E1 y a recours plus que les deux autres avec 60%, alors que E2 n'en fait que la moitié, soit 33% et E1 seulement le quart avec 15%, ce qui s'explique peut-être par le niveau de maîtrise de la langue cible chez son auditoire, comme dans l'exemple suivant où elle (E1) développe un discours métalinguistique autour de la notion de genre en français.

Extrait 7

E1	Une photo. Pourquoi une? Pourquoi pas "un"? Chérine? Pourquoi j'ai dit une photo? Comment est le nom? Masculin?
ee	Féminin.

Enfin, pour ce qui est des séquences de correction phonétique, elles sont totalement absentes chez E1 et E2, ce qui veut dire que l'inégalité dans la maîtrise du code cible est le premier aspect à prendre en considération. Elles existent toutefois chez E3, où 5% les élèves ont encore du mal à prononcer certains phonèmes. En voici un exemple.

Extrait 8

E3	Merci, mon petit
e1	Merci, mon petit (*les autres élèves répètent la même réplique*)
E3	C'est plus sûr.
e2	Ci.
E3	C'est!
e2	C'est pli sir.
E2	C'est plus sûr!
e2	C'est plus sûr.

Ceci semble indiquer que pour ces élèves du quartier dit "défavorisé", le français est une vraie langue étrangère.

Étayage interrogatif et milieu d'appartenance de l'apprenant

L'analyse sémantique des questions du corpus nous informe sur la visée de la question en classe de langue étrangère en général et chez chaque enseignante et dans chaque école en particulier. Par exemple, pour ce qui est de la fonction de facilitation, qui nous renseigne sur le degré d'aide à offrir à l'apprenant, si dans le milieu défavorisé, elle se présente avec un taux de 15,3%, dans le milieu favorisé, par contre, elle ne franchit pas les 1,8%. Pour la fonction d'insistance, qui vient à la suite d'une non réponse, elle est de 14,6% pour le milieu défavorisé alors qu'elle ne dépasse pas les 5,4% pour le milieu favorisé.

Fonction de la question	E1	E2	E3	TOTAL
Expression	69 42%	45 20,5%	31 21,6%	**145**
Vérification/évaluation	30 18,2%	39 17,8%	26 18,1%	**95**
Progression/guidage	18 10,9%	46 21%	05 3,4%	**69**
Facilitation	03 1,8%	33 15%	22 15,3%	**58**
Correction	04 2,4%	25 11,4%	25 11,4%	**54**
Insistance	09 5,4%	18 8,2%	21 14,6%	**48**
Répétition	10 6%	09 4,1%	03 2%	**22**
Phatique	14 8,5%	02 0,9%	06 4,1%	**22**
Total	**157**	**207**	**138**	**502**

Tableau 2 – **Fonctions de la question chez les trois enseignantes**

Ainsi, même s'il s'agit d'un public de même niveau institutionnel, le rapport à la langue étrangère apprise est très différent, ce qui transparaît à travers le type d'aide offert par l'enseignante et la multiplication des stratégies déployées chez les uns et les autres (reprise, reformulation, amorce de la réponse, recours à langue maternelle si nécessaire).

Les élèves du milieu "favorisé" (E1) qui, dans leur ensemble, comprennent ce qu'ils entendent, réussissent à identifier et à interpréter les questions qui leur sont posées et à fournir généralement des réponses du premier coup. Ceci facilite beaucoup la tâche de l'enseignante et l'encourage à aller plus loin pour approfondir leur apprentissage de la langue cible, même si cela ne réussit pas toujours, surtout lorsqu'elle s'engage dans des demandes d'explications de termes qui ne font pas partie de leur vécu, comme dans l'extrait suivant pour le mot "épouvantail".

Extrait 9

E1	Bien. Vous connaissez un épouvantail? Qu'est-ce que ça veut dire? Oui Mehdi, tu peux décrire un épouvantail? C'est quoi l'épouvantail?
Mehdi	(xxx)
E1	En français!
Mehdi	Madame…
E1	Oui.
Mehdi	(xxx)
E1	Oui, c'est un bonhomme, fait avec du foin ou bien avec des herbes pour faire peur aux oiseaux! Bien, c'est clair! On appelle ça un épou…/vantail.

Ce n'est pas le cas pour ceux du milieu "défavorisé" (E3): le fait qu'ils soient encore au stade de la compréhension avec une expression orale faible et parfois non stabilisée dans la prononciation, entrave souvent le déroulement de la séance. Ils ont besoin, la plupart du temps, d'une double, voire d'une multiple écoute pour décoder le message, ce qui exige de l'enseignante, en cas de non-réponse, de

recourir à des stratégies de facilitation et de guidage afin de leur permettre de pouvoir interpréter/saisir la question et fournir éventuellement une réponse. Et, même dans le cas où ils comprennent la question, ils ont souvent besoin de son intervention pour les aider à amorcer la réponse, ou de son autorisation pour la formuler en LM.

Quant à ceux du milieu hétérogène (E2), dans leur grande majorité, ils comprennent ce dont on parle mais n'ont pas encore le bagage linguistique suffisant pour s'exprimer et apporter une réponse convenable. Ils ont souvent besoin d'aide et leur enseignante recourt à de multiples stratégies: scinder la question, scénariser, recourir au non-verbal, amorcer la réponse, etc.

Conclusion

Il est certain que les différentes formes d'étayage à privilégier varient en fonction de la situation d'énonciation, de la tâche effectuée, du support choisi et du milieu social et socio-linguistique dans lequel on travaille: l'agir professoral "efficient" se caractérise donc, d'abord, par la faculté d'observation des élèves et l'adaptation au contexte. Certaines activités demandent plus de précisions que d'autres, comme c'est le cas en compréhension et expression orale, contrairement à l'activité graphique ou scripturale (reproduction de lettres, de mots ou de phrases). Une autre variable est la personnalité de l'enseignant: exigeant, directif, il pliera ses apprenants à des schèmes préconçus; flexible et ouvert, il s'adaptera à leur niveau.

Il ressort de ces mises en relation que nous avons à faire à trois types d'enseignement qui sont la résultante du profil de chacune des enseignantes, de l'appartenance socio-culturelle des élèves et de la nature de la tâche. Multiplier les stratégies est donc une réponse à la variété de l'auditoire et des contextes. C'est ce que suggère Soulé-Susbielles (1984: 34).

> Très spontanément le locuteur de langue maternelle s'adressant à un étranger modifie son langage: il répète et reformule plus souvent, simplifie ses constructions, évite les implicites et doubles sens, aide son interlocuteur à terminer ses phrases, prend l'initiative, et cela avant tout, au moyen de questions: c'est une façon d'encourager le partenaire à s'exprimer, et de lui fournir un tremplin pour élaborer sa propre phrase.

Il semble également souhaitable de former les enseignant.e.s à l'utilisation des aides à la question verbale, comme le non-verbal (gestuel, mimiques, recours à des objets, dessins, illustrations, images) et le para-verbal, afin d'atteindre tous les apprenants quelle que soit leur préférence modale (Tellier, 2006) et au recours à la langue maternelle qui peut devenir un contenu explicite de formation. On peut aussi imaginer des alternatives pour provoquer l'*output,* tel que le travail en sous-groupes qui permet d'éviter le face-à-face, compléter utilement ces techniques et favoriser l'entraide.

Cependant, il ne faudrait pas que l'étayage se transforme en assistanat. Il doit être "dosé, limité, temporaire, ajusté aux besoins, fourni seulement quand il est requis" (Cambra-Giné, 2003: 127).

Références bibliographiques

ASTOLFI, JEAN-PIERRE. 1993. *L'école pour apprendre*. Paris: ESF.

ASTOLFI, JEAN-PIERRE. 1996. Mettre l'élève au centre… oui mais au centre de quoi? Actes du Forum 1995 de l'enseignement primaire. Genève, Département de l'instruction publique.

ASTOLFI, JEAN-PIERRE. 2008. La question pédagogique. *Économie et management* 128, 68-73.

BERGER, ÉVELYNE. 2008. La reprise comme ressource interactionnelle en langue seconde. *Travaux neuchâtelois de linguistique* 48, 43-61.

BLONDEL, ÉLIANE. 1996. La reformulation paraphrastique: une activité discursive en classe de langue. *Les Carnets du Cediscor* 4 – *La construction interactive des discours de la classe*, 47-59.

BOISVERT, NICOLE. 2010. Compétences communicationnelles et accès à l'information. GAUTHIER, BENOÎT (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec: Presse de l'Université du Québec, 89-108.

BORILLO, ANDRÉE. 1981. Quelques aspects de la question rhétorique en français. *DRLAV* 25, 1-33.

CAMBRA-GINÉ, MARIA. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue étrangère*. Paris: Didier.

CHEVALLARD, YVES. 1988. Médiations et individuation didactiques. *Interactions didactiques* 8, *Le contrat didactique: différentes approches*. Universités de Genève & Neuchâtel.

CICUREL, FRANCINE. 1985. *Paroles sur paroles*. Paris: CLE International.

CICUREL, FRANCINE. 2002. La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Aile* 16, 145-164.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier.

DUCROT, OSWALD. 1984. *Le dire et le dit*. Paris: Éditions de Minuit.

FONTANEY, LOUISE. 1991. À la lumière de l'intonation. KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE (dir.). *La question*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

GAUTHIER, CLERMONT et STÉPHANE MARTINEAU. 1998. Le paradigme retrouvé. Vers une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants. 4e Biennale de l'Éducation et de la Formation. *Débat sur les recherches et les innovations*. Paris, La Sorbonne – CNAM.

GOFFMAN, ERWING. 1987. *Façons de parler*. Paris: Éditions de Minuit.

KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE. 1991. *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

LÜDI, GEORGES & BERNARD PY. 1986. *Être bilingue*. Berne: Peter Lang.

MAARFIA, NABILA. 2014. *Enseignement/apprentissage du français en troisième année primaire: Le rôle de la question*. Thèse de Doctorat, Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie.

MAARFIA, NABILA. 2015. Les activités de reprise dans le discours de l'enseignant en début d'enseignement/apprentissage du français dans le primaire. *Synergies Algérie* 22, 179-191.

MARTINOT, CLAIRE. 2009. Reformulations paraphrastiques et stades d'acquisition en français langue maternelle. *Les cahiers de praxématique* 52. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée, 29-57.

MAULINI, OLIVIER. 2001. L'institution scolaire du questionnement. Interaction maître-élèves et limites de la discussion à l'école élémentaire. Canevas de thèse présenté devant le Collège des docteurs de la Section des sciences d'éducation. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. URL: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/isq-canevas.html. URL: http://archive-ouverte.unige.ch/unige:41110.

MAULINI, OLIVIER. 2011. La question: condition et limite de l'interaction. Texte de support à une intervention dans le cadre de l'Université d'été du secteur Langues du Groupe français d'éducation nouvelle *Les Paradoxes du Cadre*, Lyon, 23 août 2011.

NOYAU, COLETTE. 2010. Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école de base en contexte subsaharien. NEVEU, F. *et al.* (dir.). *Congrès Mondial de Linguistique Française* – CMLF 2010, Paris: Institut de Linguistique Française, 553-571.

PERRENOUD, PHILIPPE. 1994. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.

ROSAT, MARIE-CLAUDE. 1998. Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux. *Travaux neuchâtelois de linguistique* 29, 29-47.

SINCLAIR, JOHN & MALCOLM COULTHARD. 1975. *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.

SOULÉ-SUSBIELLES, NICOLE. 1984. La question, outil pédagogique dépassé? *Le français dans le monde* 183, 26-34.

TELLIER, MARION. 2006. *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères: Étude sur des enfants de cinq ans*. Thèse de Doctorat (linguistique), Université Paris-Diderot - Paris VII.

VALÉRY, PAUL. 1973. *Cahiers I*. Paris: Bibliothèque de la Pléiade/NRF Gallimard.

VION, ROBERT. 1992. *La communication verbale, analyse des interactions*. Paris: Hachette.

VYGOTSKY, LEV. 1997. *Parole et langage*. Paris: La Dispute.