



## ÉTAYER

Chnane-Davin, Fatima  
Université Aix-Marseille  
ADEF (UR 4671), Marseille

Abou-Samra, Myriam  
Université de Bourgogne-Franche-Comté  
ELLIADD (UR 4661), Besançon

### **Constats et enjeux de terrain**

Lors de l'observation d'une enseignante de mathématiques en classe d'élèves de français langue seconde/ langue de scolarisation (Chnane-Davin *et al.* 2011), nous avons constaté qu'elle prenait également en charge des éléments relevant du travail sur la langue pour dépasser l'obstacle linguistique et faciliter la compréhension. Ainsi, pendant son travail sur les fractions, elle explique en adaptant les contenus ainsi que son discours. Elle aide les élèves en leur indiquant les éléments pertinents à chercher pour résoudre le problème ou en leur fournissant des indices pour qu'ils s'orientent vers la réponse. Elle utilise pour cela plusieurs supports pour représenter, par exemple, la fraction  $\frac{3}{8}$  : des dessins (camemberts en portions), des images (pizzas découpées en morceaux, tablettes de chocolat divisée en 8 morceaux dont 3 sont coloriés). Face aux difficultés de certains

élèves, elle introduit des interventions fondées sur l'étayage linguistique, donnant ainsi des pistes qui aident à la réalisation de la tâche mathématique. Ce sont des médiations humaines, verbales et matérielles (Vygotski 1934) destinées à dépasser les obstacles à la compréhension.

Nous savons que les élèves scolarisés dans une autre langue que leur langue première peuvent se heurter aux obstacles de la langue de scolarisation. On voit à travers cet exemple comment l'enseignement bi-plurilingue est caractérisé par le fait qu'y sont simultanément acquis les connaissances et compétences disciplinaires et les moyens langagiers servant à les exprimer (Abou-Samra 2014). Face à la difficulté rencontrée par l'apprenant, l'enseignante adopte un geste professionnel, celui de l'étayage, afin d'accompagner les élèves dans l'explication qui leur permettra de comprendre les fractions. Le concept d'étayage via l'explication est central dans les interactions enseignant-élève et on peut s'interroger sur les spécificités des pratiques d'étayage dans les contextes où la langue d'enseignement n'est pas la langue première des apprenants. Quels sont les éléments de savoirs qui font l'objet d'étayage et/ou d'explication en cours de DNL ? Existe-il des procédés spécifiques à ces contextes ?

## Définitions de la notion

À la suite des travaux de Vygotski (1997 rééd.) sur l'étayage et la zone proximale de développement où il donne une place très importante à l'explication fournie par un tuteur à un apprenant, Jérôme Bruner (1983) développe le concept d'étayage. Il avance qu'étayer c'est fournir les « moyens grâce auxquels un adulte (ou un spécialiste) vient en aide à une personne moins adulte ou moins spécialiste que lui » (Bruner 1983 : 150). Il s'agit donc d'un processus qui permet d'accompagner l'apprenant afin de le rendre capable de résoudre un problème, d'exécuter une tâche qu'il n'arrive pas à faire sans l'assistance d'un expert car ce qui

est demandé excède ses capacités de débutant. Pour l'auteur, il s'agit d'une forme de simplification de la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. Si la notion d'étayage peut souligner l'action de soutien qu'apporte l'enseignant à l'apprenant, elle peut être mise en lien avec celle d'explication. « Expliquer » c'est en effet le fait de faire comprendre, de rendre clair en développant une idée ou en fournissant une raison, une justification. On retrouve ici l'étymologie du terme qui vient du latin *explicare*, lui-même dérivé de *plicare*, « plier » : selon *Le Petit Robert* (1986 : 1460), expliquer c'est donc « déplier », « dérouler », c'est-à-dire « étendre ce qui était plié », montrer en quelque sorte ce qui était caché, ce qui n'est pas évident à première vue. Antaki (1994) considère que l'explication relève d'un processus collaboratif, d'un « accomplissement conjoint plutôt que [d']un acte individuel » (Antaki 1994 : 1). L'explication est ainsi envisagée comme un procédé discursif situé qui accorde de l'importance au contexte dans lequel l'explication se déroule, à l'objet qu'elle concerne, aux formes qu'elle prend, au contenu qu'elle suscite et aux rôles qu'y jouent chacun des interlocuteurs – apprenants et enseignant dans le cas qui nous intéresse ici.

## Éclairage par des spécialistes

Six fonctions de l'étayage sont avancées par Bruner (1983) : l'enrôlement (engager l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant) ; la réduction des degrés de liberté (simplifier la tâche par réduction des actes requis pour atteindre la solution) ; le maintien de l'orientation (maintenir l'intérêt et les capacités à la poursuite d'un objectif défini) ; la signalisation des caractéristiques déterminantes (souligner des caractéristiques de la tâche pertinentes pour son exécution) ; le contrôle de la frustration (aider à ce que la résolution de la tâche ne soit ni trop périlleuse ni trop éprouvante) et la démonstration (présenter des modèles). De ce fait,

dans un milieu multilingue, le discours de l'enseignant est pour l'essentiel un discours d'étayage et les interactions entre pairs, par la suite, permettent aux apprenants de comprendre la complexité de la tâche et d'arriver à bout de problèmes qu'ils n'auraient pas pu résoudre seuls.

Pour Piaget, « expliquer, c'est répondre à la question du "pourquoi", c'est comprendre » (Piaget *et al.* 1970 p. 7). Quant à Raccach (2008), il pense que pour que l'on puisse parler d'explication, il doit y avoir quelque chose à expliquer, que cette chose doit être perçue par un destinataire et être présentée au destinataire par un agent. Ceci implique que l'explication est un processus collaboratif mais aussi qu'une explication prend place dans une situation où se manifeste à la fois un objet qui nécessite un éclaircissement et un besoin de savoir. Ceci permet ainsi de définir l'explication comme un procédé à travers lequel on tente de résoudre un problème (réel ou potentiel) : on voit ici comment l'explication peut être conçue comme une démarche d'étayage dans la mesure où elle représente une « interaction d'assistance » (Bruner 1983).

### **Gestes professionnels spécifiques en contexte scolaire bilingue**

Les gestes d'étayage sont souvent associés aux gestes professionnels d'adaptation linguistique (Zougs, 2017). Comme l'explique l'auteur, les deux types de gestes favorisent, d'une part, la compréhension orale, la définition d'un mot inconnu, et encouragent, d'autre part, l'expression orale en langue de scolarisation dans une classe bilingue. Ils permettent également de gérer l'utilisation d'une ou de plusieurs langues pour comprendre la langue de scolarisation. L'étayage par l'alternance codique est également un geste professionnel facilitateur de l'enrôlement et de la réalisation de la tâche, en situation de compréhension des savoirs en circulation. L'explication d'une notion ou d'un concept dans deux langues ou via la traduction consciente ou

inconsciente intervient au moment où les élèves manifestent des besoins d'aide. Le recours dans les disciplines non linguistiques à ces types de gestes tient compte de la différence d'accessibilité du langage spécifique à chaque discipline, de l'hétérogénéité de la classe, de l'âge et du niveau des compétences linguistiques et disciplinaires des élèves.

S'appuyant sur les catégories d'explications identifiées par Moirand (2008), l'analyse de corpus d'interactions enregistrées dans des cours de SVT dispensées en L2 montre une prédominance d'explications visant la compréhension simultanée d'un nouveau mot et d'un nouveau concept ou l'accès à un phénomène que l'on connaît mais que l'on se représente mal (Abou-Samra 2014). Ces explications recouvrent souvent de manière conjointe un objet linguistique et un objet disciplinaire. Ces observations rejoignent celles de Gajo (2007) qui illustrent le fait que l'opacité du signe peut contribuer à la densification des savoirs : en expliquant un terme qui est mal compris, on va creuser davantage la notion et permettre ainsi la construction de nouvelles connaissances. L'analyse des moyens mobilisés pour parvenir à expliquer les éléments problématiques nous permet quant à elle de relever deux des procédés utilisés dans la classe de DNL en langue 2 : il s'agit d'une part de la traduction, qui nous ramène aux questions relatives à l'alternance codique, et d'autre part de la définition, qui peut être appréhendée comme étant notamment au service des apprentissages lexicaux (Plane 2005) dans la langue de scolarisation.

### **Bibliographie**

Abou-Samra, Myriam (2014). *Analyse d'interactions verbales dans les cours de DNL dans les écoles de l'UNRWA (Liban) : pratiques explicatives et enseignement des disciplines scientifiques en langue étrangère*. Thèse de doctorat. Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle. Manuscrit non publié.

Antaki, Charles (1994). *Explaining and arguing : the social organization of accounts*, London : Sage Publications.

Bruner, Jérôme (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris : Presses Universitaires de France.

Chnane-Davin, Fatima, Félix, Christine & Roubaud, Marie-Noëlle (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*, Grenoble : PUG.

Gajo, Laurent (2007). *Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation, Tréma*, n° 28, 37-48.

Moirand, Sophie (2008). Un modèle dialogique de l'explication, dans C. Hudelot., A. Salazar Orvig, E. Veneziano (Eds). *L'explication, enjeux cognitifs et interactionnels*, Paris : Peeters, 75-86.

Plane, Sylvie (2005). *Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux, Pratiques*, 115-138.

Piaget Jean *et al.* (1970). *L'Explication dans les sciences*, Paris : PUF.

Racah, Pierre-Yves (2008). Explication et argumentation, dans Hudelot C., Salazar Orvig A., Veneziano E. (Eds). *L'explication, enjeux cognitifs et interactionnels*, Paris : Peeters, 41- 45.

Robert, Paul (1986). *Le Petit Robert*, Paris : Le Robert.

Vygotski, Lev Semionovitch (1934). *Pensée et Langage*, Traduction française : F. Sève 1985, Paris : Éditions Sociales.

Zougs, Muriel (2017). *Les gestes professionnels d'adaptation linguistique en contexte multilingue : le cas des professeurs des écoles dans leur gestion de l'hétérogénéité des élèves en langue de scolarisation*. Thèse de doctorat publiée en 2 volumes, Aix-Marseille Université.

## Pour aller plus loin

Bertrand, Maud et Perochau Mathieu (2017). *L'alternance codique en classe de DNL : un geste professionnel*, mémoire de master MEEF second degré (parcours histoire-géographie) publiée sur HAL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01643560/document>

Gajo, Laurent (2011). Des bénéfiques cognitifs optimisés par l'alternance codique, *Le professeur de DNL : statuts, fonctions, pratiques pédagogiques*, (coord.) ADEB, 68-71. Disponible sur [https://lefilplurilingue.org/sites/default/files/inline-files/ADEB\\_brochure\\_DNL\\_12\\_2011-1.pdf](https://lefilplurilingue.org/sites/default/files/inline-files/ADEB_brochure_DNL_12_2011-1.pdf)

Fasel Lauzon, Virginie (2014). *Comprendre et apprendre dans l'interaction : les séquences d'explication en classe de français langue seconde* (vol. 184). Berne : Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1067490>

## D'autres entrées de l'Abécédaire

*Alternances codiques en classe (gérer des)*

*Différencier*

*Médiation (de la notion de « médiation » au geste professionnel de la « vague sémantique »*

## Référence à citer

Geiger-Jaillet, Anemone / Fonseca Favre, Mariana / Vaissière, Stéphanie & Verney, Yann (dir.) (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. Paris : ADEB.



ADEB (2022). *Abécédaire des gestes professionnels dans l'enseignement bi/plurilingue*. <http://www.adeb-asso.org>