

## POSTURES D'ÉTAYAGE EN CLASSES DE LANGUES À NGAOUNDÉRE : AJUSTEMENT ET DYNAMIQUE D'APPRENTISSAGE\*

Gilbert DAOUAGA SAMARI<sup>1</sup>

DOI: 10.52846/AUCPP.2024.1.22

### **Résumé**

*Pour favoriser l'apprentissage des langues en situation de classe, l'enseignant s'appuie sur ses compétences épistémiques et didactiques en vue d'adopter des postures d'étayage bénéfiques pour ses élèves. L'objectif de cette étude est d'analyser les postures d'étayage de quelques enseignants, les modalités d'ajustement adoptées pour faire face à un imprévu et les éventuelles conséquences sur l'activité d'apprentissage. En s'appuyant sur des leçons observées en classe de français, de cultures nationales et de langues nationales dans un lycée d'enseignement général dans la ville de Ngaoundéré, cette étude envisage d'analyser les postures d'étayage déployées dans des séquences où l'enseignant est en situation d'expertise sur le plan épistémique et didactique et celles observées dans des séquences où sa maîtrise des contenus enseignés semble défaillante. Le présent travail s'appuyant uniquement sur des observations de leçons, il sera essentiellement qualitatif.*

**Mots-clés :** *Posture d'étayage, Gestes professionnels, Classes de langues, Expertise enseignante, Ngaoundéré (Cameroun).*

### **SUPPORTIVE POSTURES IN LANGUAGE CLASSES IN NGAOUNDERE: ADJUSTMENT AND LEARNING DYNAMICS**

### **Abstract**

*To promote language learning in the classroom, teachers rely on their epistemic and didactic skills to adopt supportive postures that are beneficial to their students. The aim of this study is to analyze the supportive postures of a number of teachers, the adjustment methods they adopt to deal with unforeseen circumstances and the possible consequences for the learning activity. Based on lessons observed in a French, National Cultures and National Languages classes in a General Secondary School in Ngaoundéré, this study will analyze the support postures deployed in sequences where the teacher is in a position of expertise on the epistemic*

---

\*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

<sup>1</sup>Senior Lecturer PhD, Laboratory of didactics, University of Ngaoundere, Cameroon, e-mail address: daouaga@gmail.com., ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-6258-0270>

and didactic level and those observed where his mastery of the content taught seems lacking. As the present work is based solely on lessons observations, it will be essentially qualitative.

**Key words:** *Supportive posture, Professional gesture, Languages classes, Teaching expertise, Ngaoundere (Cameroon).*

## 1. Introduction

De par ses activités quotidiennes, l'enseignant est un ingénieur pédagogique (Musial et Tricot, 2020) en ce qu'il conçoit, met en œuvre et évalue des situations didactiques dont le but est de favoriser l'appropriation des savoirs et la construction des compétences transférables dans des contextes sociaux en vue de la résolution des problèmes concrets. Pour y parvenir, il s'appuie sur des ressources qui lui sont indispensables, en l'occurrence le savoir à enseigner et le savoir pour enseigner (Perrenoud, 1999), qui configurent les compétences disciplinaires et didactiques, absolument incontournables pour réaliser tout acte d'enseignement. Ces deux types de compétences confèrent aux enseignants de langues, notamment, deux formes d'autorité (épistémique et didactique) fortement complémentaires. Il suffit que l'une des deux formes manque chez un enseignant dans une séquence précise pour qu'il glisse dans une insécurité préjudiciable soit au déroulement des interactions didactiques soit à l'activité d'apprentissage (Daouaga Samari, 2023). Se distinguant nettement de « *l'autorité autoritariste* » (Robbes, 2012), reconnue comme une forme d'autorité nocive en situation de classe, les deux types évoqués ici donnent forme à l'action didactique et sont, en conséquence, essentielles à la réussite du travail de l'enseignant. Lorsque celui-ci réussit à les mobiliser simultanément dans une séquence d'enseignement, il conduit sa leçon en toute sa sécurité et atteint aisément l'objectif de sa leçon.

En effet, parmi les non-dits du métier d'enseignant qui sont de nature à menacer cette sécurité, figure la peur : « *On a peur, éventuellement, de ne pas "avoir le dessus" en classe* » (Perrenoud, 1999, p. 71). L'enseignant se demande tout naturellement et de manière logique si ses connaissances sont suffisantes pour aider ses élèves. Il a conscience qu'enseigner consiste à « *prétendre savoir mieux que les élèves et mieux que les parents, tout en pressentant que cette supériorité n'est pas sans faille, ce qui expose à certains retours de bâton* » (Perrenoud, 1999, p. 72). Quand cette prétention n'est pas satisfaite, en l'occurrence dans des séquences de leçons où l'enseignant est en présence des savoirs produits par des apprenants et qui lui semblent nouveaux, il est contraint de gérer des imprévus ; il passe d'une forme d'aide (posture d'étayage) à une autre (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié et Laux, 2015), l'adapte et l'ajuste pour régler ce problème ponctuel.

Analyser l'aide apportée – désignée généralement en didactique par le terme d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009) – incite alors à s'intéresser aux différentes postures d'étayage que l'enseignant adopte en passant d'une séquence à une autre. Nous essaierons ainsi de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les postures d'étayage observées dans des séquences où la sécurité de l'enseignant est garantie

du fait de son aptitude à mobiliser les autorités épistémiques et didactiques ? Qu'est-ce qui, dans les séquences étudiées, permet d'expliquer le choix de l'enseignant ? Comment l'enseignant en situation d'insécurité gère-t-il sa séquence d'enseignement par l'adoption d'une posture d'étaillage ?

L'objectif de cette étude est de tenter de comprendre le choix des postures d'étaillage observées dans les pratiques de certains enseignants de français, de cultures nationales (CN) et de langues nationales (LN). Il s'agit, en détail, d'identifier les postures d'étaillage adoptées par les enseignants dans les séquences observées, d'en déterminer les fonctions en termes de dynamique d'apprentissage et de montrer comment le choix des postures est tributaire de la compétence épistémique de l'enseignant dans la discipline qu'il enseigne. Les analyses que nous ferons nous conduiront à formuler des pistes pour une mise en relief de l'initiation des enseignants à la variation des postures d'étaillage afin de réduire les situations d'insécurité didactique, en même temps qu'elle préparera, en formation initiale ou continue, les enseignants à mieux gérer la classe. Mais avant d'y arriver, nous voudrions d'abord présenter le cadre théorique de cette réflexion et faire part des observables analysés.

## 2. Ancrage théorique

L'étude que nous menons s'inscrit dans le cadre global des réflexions sur les gestes professionnels des enseignants de langues. Un geste professionnel est défini comme « *un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre. Il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée* » (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié et Laux, 2015, p. 66). Pour mieux l'analyser, le modèle de multi-agenda a été proposé par Bucheton et son équipe. Il aide à analyser la complexité des activités et actions posées par l'enseignant en vue de favoriser l'apprentissage. Il permet ainsi d'aborder de multiples questions permettant de comprendre l'agir professoral : « *Toujours situé dans un contexte spécifique, il conjugue de multiples préoccupations. Elles vont de la construction de savoirs, de techniques, de valeurs, à la gestion de l'autorité et l'atmosphère générale de la classe en passant par la nécessité de susciter l'engagement des élèves, soutenir leur attention, favoriser leur parole et réflexion.* » (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié et Laux, 2015, p. 67). Or, parmi les nombreux aspects étudiés dans cette perspective (tissage, atmosphère, pilotage des tâches, etc.), « *la construction des savoirs et des compétences est la préoccupation en principe centrale* », ajoutent ces auteurs. C'est pour raison que, dans ce travail, nous nous intéressons à l'accompagnement apporté par l'enseignant aux élèves dans leur parcours d'apprentissage. Il s'agit ici de voir comment l'enseignant s'ajuste en situation d'interactions pour répondre aux besoins des apprenants : d'où l'intérêt que nous accordons à la notion de posture d'étaillage.

Dans la littérature scientifique, on distingue généralement six postures d'étaillage sur lesquelles s'appuient les enseignants pour agir en situation de classe : postures de contrôle, de sur-étaillage, d'accompagnement, d'enseignement, de lâcher-

prise et de magicien (Bucheton et Soulé, 2009). La posture de contrôle est une posture magistrale qui se manifeste par un contrôle assuré par l'enseignant du début à la fin de l'activité. Les apprenants font simplement ce que leur demande l'enseignant, sans nécessairement avoir la possibilité ou le temps de réfléchir sur ce qu'ils font. Elle diffère en cela de la posture d'accompagnement, où l'enseignant réduit ses interventions au profit de celles des élèves. Il se contente d'être un guide dans le processus d'apprentissage, le but étant d'encadrer les élèves dans leurs activités de réflexion sans donner des avis tranchés susceptibles d'interrompre tout débat. La posture d'accompagnement met en valeur les orientations (socio)constructivistes, contrairement aux postures qui placent l'enseignant au centre de tout, comme la posture de contrôle et la posture de sur-étayage. Cette dernière est d'ailleurs considérée comme une des formes de la posture de contrôle, puisqu'elle rend compte des situations où l'enseignant efface les apprenants au point de réaliser les tâches des apprenants à leur place. Il donne une activité, mais finit par la réaliser lui-même alors qu'elle était destinée aux apprenants ; il pose des questions, mais finit par y répondre. La posture d'enseignement, en ce qui la concerne, correspond à la phase de conceptualisation et d'institutionnalisation des savoirs. L'enseignant conduit les apprenants à la désignation des savoirs après une tâche précise. En outre, la posture de lâcher-prise est celle qui permet à l'enseignant de laisser les apprenants travailler en toute autonomie sans les gêner par des interventions intempestives. Il a confiance en ses élèves, qui sont engagés dans la construction de leurs savoirs. Enfin, la posture dite de magicien est celle au cours de laquelle l'enseignant procède par théâtralisation, par l'usage de jeu ou de démonstration fascinante sans que les apprenants ne sachent parfois comment il a procédé.

Il convient de rappeler que la posture d'un enseignant n'est pas figée, même au cours d'une même leçon. Il alterne des postures différentes en fonction de ses besoins spécifiques (Morel, Bucheton, Carayon, Faucanié et Laux, 2015). De leur côté, les apprenants adoptent également six postures d'étude : postures première, scolaire, ludo-créative, dogmatique, réflexive ou de refus (Bucheton et Soulé, 2009). Si la posture première « *décrit la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage* » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 39), la posture scolaire rend compte de l'effort fourni par l'apprenant en vue de respecter les normes scolaires et répondre aux attentes de l'enseignant. Alors que, dans la posture ludo-créative, l'apprenant détourne la tâche de l'enseignant et l'oriente à son gré. Dans la posture dogmatique, l'élève refuse de s'investir en estimant qu'il n'a plus rien à apprendre sur le sujet, d'autant plus qu'il en a déjà pris connaissance par le biais d'une autre personne. Quant à la posture réflexive, elle permet à l'apprenant d'être engagé dans le processus de réflexion sur ce qui fait l'objet d'enseignement. Enfin, lorsqu'il est dans la posture de refus, l'apprenant refuse simplement de faire ce qui lui est demandé par son enseignant.

Opter pour cette analyse conjointe de l'agir professoral et des postures des apprenants nous amène ainsi à mobiliser la théorie de l'action conjointe en didactique dans cette réflexion. En effet, selon cette théorie, les actions de

l'enseignant et celles des élèves s'inscrivent dans le jeu didactique qui, de par sa dimension coopérative, traduit les transactions didactiques opérées par ces acteurs dans le but d'assurer l'apprentissage par les apprenants. Sensevy rend compte de cette coopération en ces termes : « *Le jeu didactique est un jeu coopératif dans lequel deux joueurs, A (l'élève) et B (le professeur), sont liés de la manière suivante : B gagne si et seulement si A gagne, ou pour le dire plus clairement, le professeur (B) gagne au jeu d'enseignement si et si et seulement l'élève (A) gagne au jeu d'apprentissage* » (Sensevy, 2006, p. 208).

Cette solidarité entre postures enseignantes et postures apprenantes prend corps en situation de classe dans le cadre d'un contrat didactique où la dévolution est reconnue comme essentielle à l'activité d'apprentissage. En fonction des postures de leur enseignant, les apprenants adoptent des postures qui leur sont propres et qui, lorsqu'elles sont gagnantes par leur aptitude à favoriser l'apprentissage, prennent le nom de « *régulation* » (Sensevy, 2006).

### 3. Précisions sur la méthodologie adoptée

L'analyse menée dans cet article s'appuie sur des leçons observées dans des classes de français, de langues nationales et de cultures nationales. La distinction opérée entre leçon de « langues nationales » et celle de « cultures nationales » tient au fait qu'il s'agit de deux sous-disciplines d'une même discipline (langues et cultures nationales), ayant chacune son programme et une plage horaire distincte sur l'emploi du temps. Ces leçons ont été observées et enregistrées au Lycée classique et moderne de Ngaoundéré, établissement d'enseignement secondaire général. Quatre leçons sont analysées dans cet article : une leçon de français, une leçon de langues nationales (LN) et deux leçons de cultures nationales (CN). Celles de langues nationales et de cultures nationales ont été dispensées par le même enseignant. La leçon de français, observée en 6<sup>e</sup> le 7 décembre 2015, portait sur *Le débat : stratégies d'écoute et de prise de parole*. C'est une leçon d'expression orale. Quant à la leçon de langues nationales, elle a été dispensée le 4 décembre 2015 dans une classe de 5<sup>e</sup> sur *La composition du mot*. Enfin, les deux leçons de cultures nationales portent sur deux activités différentes, menées respectivement le 13 novembre 2015 et le 2 décembre 2015. En 6<sup>e</sup>, l'enseignant a corrigé avec ses élèves un devoir qu'ils étaient censés faire à la maison, alors qu'en 5<sup>e</sup>, il s'agit d'une leçon sur le mariage coutumier avec un accent sur la cérémonie de la dot. Le travail d'observation a été donc fait uniquement au sous-cycle d'observation (6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>). Toutes ces leçons ont été transcrites<sup>2</sup> avant le travail d'analyse.

---

<sup>2</sup>Les conventions de transcription que nous avons adoptées sont les suivantes : A = apprenant. AA = groupe d'apprenants. A = apprenant. P = enseignant. Majuscule en situation d'interaction en classe = initiale du nom d'un apprenant. [maton] = son d'un mot mal entendu et dont la langue n'est pas identifiée pour une meilleure transcription. [...] = coupure. ... = inachèvement. Soulignement = chevauchement. /= rupture. (Rires) = non verbal et commentaire de l'enquêteur. Majuscules = accentuation. Guillemets = extrait de cours dicté par l'enseignante. XXX = inaudible. + = courte pause. ++ = pause plus ou moins longue. +++ = pause longue = allongement de son. ? = question. Gras = mot en langue camerounaise

Se voulant essentiellement qualitative, cette réflexion se propose donc d'analyser l'agir professoral de deux enseignants de langues formés à l'école normale supérieure. En interrogeant les stratégies d'ajustement de leurs postures en fonction de l'imprévu à gérer, ce travail entend mettre en lumière, selon des séquences d'enseignement considérées, les leviers sur lesquels s'appuient ces enseignants pour procéder à l'étayage. Ainsi, même si les résultats ne sauraient faire l'objet d'une généralisation, ils aideront à comprendre les pratiques des enseignants qui partagent les mêmes expériences que celles de nos enquêtés. Bien plus, cette étude voudrait relever les atouts et les faiblesses des différentes postures d'étayage que nous avons observées selon qu'elles facilitent l'apprentissage ou non, ce qui pourrait conduire à la formulation des propositions susceptibles d'être prises en compte en situation de formation des enseignants de langues au Cameroun.

#### 4. Résultats et discussion

##### 4.1. Les postures d'étayage dominantes en situation d'expertise enseignante avérée

Dans la leçon de français que nous avons observée, l'enseignante, après les civilités d'usage, prend l'initiative d'opter pour une démarche inductive. Ainsi, elle met un corpus au tableau qui aborde des questions de protection de l'environnement. Dans ce texte, on assiste à une discussion entre deux personnages (Abou et Myriam). Le premier considère que l'emballage en plastique est utile pour la société, quand la seconde relève l'impact de son utilisation sur l'environnement. Deux avis divergents que l'enseignante décide de faire étudier à ses élèves pour les initier au débat. L'extrait suivant rend compte d'une partie des interactions animées par cette enseignante de français dans sa classe.

(Classe de français, 6e, 07/12/2015)

*(L'enseignante entre en classe, demande aux élèves de s'asseoir, et met le titre de la leçon et le corpus au tableau)*

P : *(pendant qu'elle met le corpus au tableau)* vous prenez le corpus taisez-vous  
*(L'enseignante continue de mettre le corpus au tableau et les élèves le copient dans leurs cahiers)*

P : taisez-vous

A : madame

*(Elle leur donne cinq minutes pour lire le corpus porté au tableau et répondre aux questions qui suivent ce corpus)*

[...] P : cinq minutes +++ bien on commence + « de quoi parlent Abou et Myriam »  
on a déjà dit des emballages/ des emballages plastiques

A : plastiques

P : maintenant + ont-ils le même + point de vue ?

A : moi madame

A : madame

P : (désigne un élève) A

A : non madame

P : ils n'ont pas le même/ le même point de vue c'est vrai

AA : oui madame

P : quel est le point de vue de Myriam ?

A : Myriam pense que les/ que les/ les + emballages plastiques sont mauvais pour la nature parce que quand on/ quand on les jette dans la nature ils/

P : Myriam pense que les emballages plastiques sont mauvais pour la + nature pourquoi ? (*désigne un élève*) F

A : parce que quand ils sont jetés dans la nature xx pas

P : parce que une fois jetés dans la nature ils ne se xx pas

AA : pas

P : et quel est le point de vue de Abou ? (*désigne un élève*) N

A : Abou pense que les emballages sont utiles

[...] A : xx

P : parle un peu fort

A : xx

P : donc tu partages le point de vue de + Abou + xx

Dès le début de sa leçon, l'enseignante adopte la posture de contrôle, en assumant la responsabilité du pilotage des activités du début à la fin. En effet, dans toute cette séquence, l'enseignante assume pleinement les trois fonctions qui lui sont reconnues, selon la catégorisation de Louise Dabène et telles que rapportées par Cicurel (1985). Dans cet extrait, c'est l'enseignante qui est l'animatrice de la leçon : elle régule les interactions en distribuant les paroles (matérialisé ici par la désignation des élèves qui doivent répondre aux questions), en appelant au calme (« *taisez-vous* »), en demandant aux apprenants de parler de manière à être compris par toute la classe (« *parle un peu fort* ») et en posant des questions sur le corpus. Les élèves, de leur côté, ne font que ce que leur demande l'enseignante. En clair, c'est elle qui contrôle les échanges en classe. Et comme le révélera la séquence suivante, c'est également elle qui est informatrice et évaluatrice.

(Classe de français, 6e, 07/12/2015)

P : taisez-vous +++ « dans un débat chacun apporte/ chacun présente ses arguments + pour faire adhérer l'autre à son point de... vue » + donc chacun présente ses arguments pour que l'autre partage son point de vue + parce que chacun qui discute dans un débat pense que il a raison + « dans un débat + lorsque + taisez-vous lorsqu'une personne a la parole + les autres doivent l'écouter » ++ alors pour prendre la parole même si vous savez que ce que l'autre dit est faux vous devez l'écouter + d'abord vous prenez la parole ensuite + on ne parle pas en même temps

A : madame on/

P : on ne parle pas en même temps

A : madame on peut lever la main ?

P : oui on peut lever la main + on peut lever la main quand on a envie de parler mais on ne coupe pas la parole à l'autre et on n'insulte pas l'autre

AA : (*Bruit*)

P : et on ne dit pas à l'autre « alors ce que tu dis n'a pas de sens »

A : on dit ça

P : (*en écrivant au tableau*) « il faut rester poli envers son interlocuteur et respecter son point de vue » + on doit rester poli envers son interlocuteur et respecter et respecter son point de vue + hein ? même si on ne le partage + même si quelqu'un dit

quelque chose que vous ne partagez pas vous devez respecter ce qu'il a dit que de ne pas le respecter ++ on respecte son point de vue

[...] (*L'enseignante met l'étape suivante de leçon au tableau*)

P : « consolidation + êtes-vous pour ou contre l'utilisation des couches jetables ? »

Dans cette séquence, l'enseignante amène les élèves à retenir des informations essentielles sur le déroulement d'un débat. Elle insiste sur la formulation de l'argument (« *dans un débat chacun apporte/ chacun présente ses arguments + pour faire adhérer l'autre à son point de... vue* »), et sur les règles de bienséance en situation de débat : écoute de l'autre (« *alors pour prendre la parole même si vous savez que ce que l'autre dit est faux vous devez l'écouter* »), respect du tour de parole (« *on ne parle pas en même temps* »), respect d'un point de vue contraire (« *il faut rester poli envers son interlocuteur et respecter son point de vue* »). Enfin, c'est elle qui évalue en donnant un exercice à la phase de consolidation : « *consolidation + êtes-vous pour ou contre l'utilisation des couches jetables ?* ». Tel que cela apparaît clairement dans l'extrait, les apprenants gardent leur statut en demandant la parole avant de parler, en répondant aux questions de l'enseignante et en en posant quand ils ont besoin de clarification sur un point non abordé (« *madame on peut lever la main ?* »).

L'enseignante a le contrôle de toutes les activités et de toutes les interactions dans sa classe. Elle évolue avec tout le groupe classe de manière synchrone et collective. Tous ces points sont d'ailleurs les indicateurs de la posture de contrôle, si l'on s'en tient à la présentation qu'en font Bucheton et Soulé (2009). Par ailleurs, dans la mesure où c'est aussi elle qui « *formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration* » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 40), cette enseignante adopte également une posture d'enseignement. Pendant ce temps, les élèves sont en posture scolaire en respectant les normes en matière de communication didactique et en faisant le travail demandé par leur enseignante.

À la fin de la leçon, on remarque que le cours s'est déroulé comme prévu par l'enseignante. L'exercice d'application qu'elle leur a proposé à la fin et que les élèves ont réalisé avec succès permet de conclure que le jeu didactique a connu une réussite. Bien entendu, il n'est pas exclu de penser que son choix pour la posture de contrôle l'a mise au premier plan en réduisant considérablement les interventions des apprenants dans la construction des savoirs. Comme nous l'avons vu avec sa posture d'enseignement, c'est, pour finir, elle-même qui formule les savoirs à retenir.

En classe de cultures nationales, l'enseignant semble tellement en confiance qu'il se distingue par une inventivité remarquable. En effet, n'ayant pas de support officiel ou disponible sur lequel s'appuyer pour faciliter le déroulement des activités en situation de classe, l'enseignant de CN a eu l'ingénieuse idée d'imaginer une anecdote en début de chaque leçon pour servir de mise en contexte. Cette anecdote est construite et rendue oralement aux apprenants de manière à les amener à deviner la leçon du jour et son titre.

(Classe de 5<sup>e</sup>, leçon de CN, 02/12/2015)

P : BON voilà suivez + suivez + j'ai un ami n'est-ce pas ?

AA : oui monsieur

P : j'ai un ami un petit gars comme vous xxx j'ai rencontré une femme xxx n'est-ce pas ?

A : oui monsieur

P : xxx il se rend compte que dans la: famille là + dans la maison n'est-ce pas il y avait + sa sœur qui était à Maroua xxx tout est en blanc + quand il veut mai:nant toucher/ quand il veut mai:nant toucher quelque chose on lui dit « non non non » + xxx alors que en sortant le matin xxx quand il veut mai:nant prendre un gobelet pour boire l'eau « non non non on te donne l'eau » + alors ++ quelque temps plus tard (*à un élève*) ho + (*à la classe*) quelque temps plus tard voilà les gens qui viennent de partout n'est-ce pas ? les gens qui viennent de partout les gens/ les inconnus + ils sont/ ils ont remplis la: maison n'est-ce pas ? + soudain on appelle la grande sœur xxx nous étions en train de parler du projet/ on dit « non non toi va dans la chambre » puisque c'est un enfant n'est-ce pas ? alors on était en train de parler + quand on parlait là la femme/ sa sa grande sœur était au milieu + n'est-ce pas ? alors

AA : (*lèvent leurs doigts*)

P : (*aux élèves qui lèvent leurs doigts*) après avoir fini de parler je ne veux pas qu'on lève le doigt avant + avant avant euh avant la fin de l'histoire + vous levez le doigt pourquoi ? vous voulez m'interrompre ?

Dans cet extrait, l'enseignant de CN imagine sous forme de document déclencheur un récit imaginaire autour d'un élève qu'il considère comme un « *ami* » à qui il doit des réponses sur un certain nombre de questions à la suite d'un échange qu'ils auraient eu. Au fur et à mesure qu'il élabore son anecdote, les élèves en construisent le sens au point d'anticiper la réponse attendue avant même que le récit ne s'achève. Aux élèves qui lèvent déjà le doigt pour demander la parole, l'enseignant, qui tient à raconter toute son anecdote, demande à continuer. Cette réactivité des apprenants témoigne de l'effort fourni par l'enseignant pour accompagner ses apprenants dans la découverte des savoirs ; il ne s'est pas contenté de leur fournir ce qu'ils sont censés retenir ou noter dans leurs cahiers. Cette posture amène ainsi les apprenants à adopter une posture réflexive. Apprenants et enseignants sont alors engagés dans la co-construction de la leçon. Plusieurs exemples de séquences similaires sont analysés dans Daouaga Samari (2019), lesquels rendent compte de l'inventivité de l'enseignant en classe de CN. Ces exemples nous amènent à penser que l'enseignant de cultures nationales est confiant lorsqu'il est question d'aborder des contenus culturels. C'est la raison pour laquelle il adopte facilement la posture d'accompagnement dont le résultat est positif, vu qu'il aide les apprenants à adopter une posture réflexive, favorable à l'apprentissage.

Tel que nous le verrons par la suite, c'est lorsque des contenus linguistiques sont concernés que le déroulement de la leçon prend une autre configuration en provoquant un ajustement de posture d'étayage.

#### **4.2. Ajustement de postures dans des séquences révélatrices de défaillance sur le plan épistémique**

En classe de cultures nationales où l'enseignant fait preuve d'inventivité fertile, des problèmes ne commencent à se poser que lorsque le point abordé implique de déplacer le curseur des échanges des contenus culturels vers les contenus

linguistiques. À titre d'illustration, dans la séquence qui va suivre, pour sa leçon sur les danses traditionnelles, l'enseignant demande à chaque élève de donner dans son ethnie des noms de danses traditionnelles et des noms d'instruments de musique. Un élève donne une réponse sur une danse gidar. L'enseignant ne sachant pas écrire le nom de cette danse, il se fait aider par son élève.

(Classe de 6e, leçon de CN, 13 novembre 2015)

[...] P : oui là-bas

A : la danse **gòmá** (*danse gidar*)

P : hein ?

A : le **gòmá**

P : le... ?

A : **gòmá**

P : je ne suis pas bien + guma

A : **gòmá**

P : **uguma** ?

A : **gòmá**

P : **guma** + hehein ? xx allons-y + (*demandant à l'élève comment cela s'écrit*) comme ça ? hein ? ici là

A : c'est pas **guma** c'est **gòmá** monsieur

P : comme ça ?

A : on appuie sur « m »

P : aha: comme ça ?

Même si l'enseignant ne connaît pas le nom de cette danse, c'est l'orthographe qui le met visiblement en difficulté dans cette séquence. Malgré les nombreuses répétitions et tentatives de correction par l'élève, l'enseignant n'a pas réussi à écrire ce mot, ce qui contraint l'apprenant à fournir des indications (« *on appuie sur 'm'* ») sur la prononciation, lesquelles suggèrent faussement une gémée au niveau de cette consonne. La suite de cette séquence indique que c'est finalement l'apprenant qui est passé écrire personnellement ce mot au tableau (Daouaga Samari et Métangmo-Tatou, 2017).

La posture de l'enseignant dans cette séquence est complexe. En apparence, on voit une posture de « lâcher-prise », dans la mesure où la dévolution aux élèves est effective avec une intervention minimale de l'enseignant. Sauf que les apprenants ne sont pas dans une totale autonomie. Par ailleurs, si les apprenants sont mis en avant c'est parce que les contenus abordés ne sont guère connus de l'enseignant ; il n'a pas d'autre choix que de se mettre en retrait.

Toutefois, dans ce contexte, les postures de cet enseignant et de cet élève ne se comprennent aisément que si l'on a en mémoire qu'on est face à une déritualisation, où, momentanément, l'apprenant joue le rôle de l'enseignant et l'enseignant celui de l'apprenant (Moore et Simon, 2002). L'élève adopte la posture d'enseignement, puisque c'est lui qui donne les réponses sur le nom de la danse, qui évalue et valide les prononciations, et qui renseigne sur l'orthographe du mot. Pendant que l'enseignant, devenu momentanément élève, adopte une posture d'étude primaire et scolaire en

faisant tout simplement ce qui lui est dit, sans aucune remise en question et donc sans réflexion sur ce que dit son interlocuteur. C'est pour cette raison qu'il ne s'est pas rendu compte que la gémation (qui n'existe pas dans l'exemple qui a été pris) indiquée dans la prononciation n'a pas été heureusement matérialisée à l'écrit au tableau. Si l'enseignant avait des compétences en phonétique et en linguistique africaine dans son ensemble, il aurait, au moins, pu corriger cette erreur sur la fausse existence d'une gémation dans le mot prononcé. Même si la prononciation de l'apprenant est correcte, la gémation demandée dans la graphie n'est pas exacte. Mais l'enseignant était dans une posture d'étude qui ne lui permettait pas de réfléchir sur les contenus dispensés.

Pour reprendre sa place d'enseignant, il est contraint de recourir à sa langue de référence : le *tupuri*. Ici, personne dans la classe ne lui dit comme est désigné un fait culturel, ni comment s'écrit ce mot. C'est lui qui communique désormais toutes ces informations dans une posture d'enseignement. Et les apprenants se contentent de noter les informations fournies à ce moment précis. C'est grâce à sa propre langue identitaire qu'il négocie et reprend son statut d'enseignant. Toute chose qui nous indique que la connaissance que l'enseignant possède des contenus enseignés détermine généralement sa posture d'étayage.

Notre hypothèse sur la fébrilité de l'enseignant à aborder des questions linguistiques se renforce lorsqu'on entre dans une classe de langues nationales. C'est du moins ce que nous avons observé dans une classe de 5<sup>e</sup>. La séquence que nous voudrions analyser est extraite d'une leçon de langues nationales. Après avoir mis le corpus au tableau, l'enseignant initie un travail de repérage des différents types de mots en fonction de leur nombre de syllabes. Pour faciliter le déroulement de cette activité, il décide de donner la définition du premier type de mots à repérer : les mots monosyllabiques, qu'il présente simplement comme « des mots constitués d'une seule syllabe ».

(Classe de LN, 5<sup>e</sup>, 04/12/2015)

P : [...] on met un tiret + les mots monosyllabiques deux-points ils sont constitués d'une seule syllabe d'accord ? exemple au tableau (*à un élève*) oui

A : [nɔ]

P : hein ?

A1 : [nɔ]

A2 : **geeraaǎ**

P : je dis au tableau au tableau

A : **geeraaǎ**

AA : (*en chantant*) **geeraaǎ** + **geeraaǎ**

P : ho + oui je ne suis pas

A : monsieur

P : oui

A1 : [**matɔŋ**]

A2 : [**kada:sa**]

P : non non non

A : monsieur

P : une seule syllabe allons-y + il y a [**ŋgo**] + nous avons encore [**ŋgu**]

La défaillance épistémique dans la conceptualisation des notions de « monosyllabique » et de « syllabe » a des conséquences manifestes sur le déroulement de la leçon. Convaincu que sa stratégie est pertinente, l'enseignant est malheureusement face à un imprévu : les élèves ne parviennent pas à trouver les réponses attendues. Se trouvant désarmé, il opte alors pour une posture de sur-étayage (ou de contre-étayage), qui traduit une situation où « *le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève* » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 40). On s'attendait naturellement, dans une démarche inductive, à ce que l'activité de repérage soit faite par les apprenants pour leur permettre de s'approprier les contenus enseignés. Mais dans cette séquence, on assiste plutôt à un échec de repérage qui hypothèque l'activité d'apprentissage. En effet, l'enseignant s'est simplement substitué aux élèves en faisant lui-même la leçon du début à la fin. La proposition « allons-y » dans sa dernière intervention montre qu'il a décidé de se passer de ses élèves. Parti d'une intention de mettre en place une situation didactique centrée sur la méthode inductive devant alors favoriser la participation active dans la construction de leurs savoirs, ce qui aurait pu lui permettre d'avoir une posture d'accompagnement, l'enseignant pense avoir trouvé la posture de sur-étayage comme solution circonstanciée. Malheureusement, non seulement son choix conduit à un enseignement transmissif (Daouaga Samari, 2018), mais également il vide l'activité d'apprentissage de sa substance au profit d'une évolution chronologique de la leçon. Enfin de compte, le jeu didactique mène à l'échec puisque les élèves ne sauront toujours pas identifier des mots monosyllabiques dans un corpus.

Si les compétences de l'enseignant en linguistique africaine et en didactique étaient assez solides comme celles qu'il témoigne lors de l'enseignement des cultures nationales, il aurait pu au minimum élaborer une situation didactique dans laquelle il adopte une posture de contrôle ou d'enseignement, à défaut d'avoir une posture d'accompagnement dans ce contexte précis.

#### **4.3. Dans quelles matières les postures indiquent-elles que l'enseignant semble plus à l'aise ?**

Au regard de l'analyse que nous venons de faire de ces extraits, il se dégage deux leçons intimement liées. D'une part, l'enseignante de français et celui de cultures nationales semblent confiants dans leur salle. La manière dont ils ont conduit leurs leçons indique que, même si certains de leurs choix peuvent être interrogés, ils ont fait preuve de compétence épistémique et didactique, ce qui les a conduits à adopter des postures de contrôle ou d'enseignement (pour la première) ou d'accompagnement, pour le second. Dans l'un ou l'autre cas, l'enseignant fait un choix de postures qui l'aident à atteindre l'objectif de la leçon avec cependant des apprentissages différents, puisque dépendants de l'implication des apprenants, de leurs postures d'études. Des difficultés surgissent quand il est question d'enseigner les langues nationales ou alors lorsqu'en classe de cultures nationales, l'enseignant doit aborder des contenus linguistiques (comme l'orthographe des noms de danse). En classe de langues nationales, l'enseignant a l'air de perdre ses moyens par moments, surtout lorsqu'un élève aborde des faits linguistiques sur une langue qu'il

ne connaît pas, alors que les programmes l'invitent à prendre des exemples dans plusieurs langues au sous-cycle d'observation 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>). Lorsqu'il lui manque des compétences sur le fonctionnement d'une langue précise dans laquelle un apprenant prend un exemple, il s'efface en laissant cet apprenant adopter une posture enseignante pendant que lui-même se réduit à une posture d'étude. Cette situation reconfigure le fonctionnement de la classe dans son ensemble. En effet, même si la déritualisation est bénéfique pour l'apprenant, puisqu'elle lui permet de se positionner en tant que personne et de constituer pour lui un facteur de motivation, elle exige de l'enseignant un minimum en matière de linguistique, au risque de laisser passer des savoirs qui ne sont pas parfois vrais (Daouaga Samari et Métangmo-Tatou, 2017).

D'autre part, les postures d'étude qui rendent compte d'une dynamique positive d'apprentissage ont été observées en classe de français et dans celles de CN. En classe de LN, les postures d'étude sont généralement primaire et scolaire, ce qui montre une faible implication des élèves dans les activités de classe. Ils se contentent juste de faire ce qui leur est demandé. Dans certaines leçons, ils copient simplement le cours de langues, puisque, dans sa posture de sur-étayage, l'enseignant accomplit parfois leurs propres tâches.

Ces remarques appellent à agir sur la formation initiale et continue pour tenir compte de ces réalités qui, même si elles ne sont pas générales, sont susceptibles d'être observées dans les pratiques didactiques d'autres enseignants de langues au Cameroun.

#### **4.4. Perspectives formatives**

Les deux problèmes pointés au cours de notre analyse nous amènent à penser que l'on gagnerait à prendre en compte deux éléments importants lors de la formation des enseignants de français et de langues et cultures nationales. Si la consolidation de la compétence épistémique semble plus particulière à l'enseignant de langues nationales, la variation des postures d'étayage mérite d'être prise en compte au moment de la formation des enseignants des disciplines concernées par notre étude.

Alors que certains enseignants manquant de compétence épistémique précise sur l'ensemble des langues présentes dans les répertoires linguistiques de leurs apprenants prennent la décision radicale de ne faire travailler les apprenants que sur les langues dans lesquelles ils savent avoir des compétences (Manifi Abouh, 2019), d'autres enseignants, comme analysé dans ce travail, laissent aux élèves la possibilité de prendre en classe des exemples dans leurs langues, même si l'enseignant ne s'y connaît guère. Cette situation est révélatrice d'un malaise chez des enseignants de langues nationales, à qui les programmes enjoignent d'enseigner la grammaire et la phonétique appliquées aux LN en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup>. Le renforcement de la compétence épistémique s'avère alors est nécessaire.

Bien évidemment, cela ne devrait pas se faire au détriment de la formation en didactique des langues. Un équilibre entre ces deux dimensions capitales est indispensable. Insister sur le savoir disciplinaire tout en négligeant les savoirs didactiques utiles pour la construction de la compétence didactique de l'enseignant produira un effet pervers, d'autant que l'enseignant aura des compétences épistémiques qu'il ne saura pas faire apprendre à ses élèves. En situation de

formation continue, il est plus pertinent de cibler les besoins des enseignants en exercice. Pour le cas analysé, l'enseignant de langues nationales a besoin d'un renforcement de capacités en linguistique africaine et en sociolinguistique.

Le deuxième élément susceptible d'être pris en considération dans la formation de l'enseignante de français et de celui de langues et cultures nationales a trait aux postures d'étayage. En tant qu'outils d'analyse des gestes professionnels, les postures d'étayage aideront les apprenants à améliorer leurs propres pratiques. L'on gagnerait alors à les initier aux pratiques réflexives afin qu'ils interrogent leurs propres postures d'étayage en prêtant une attention sérieuse à leur contribution ou non à la construction des savoirs et des compétences chez les apprenants.

## 5. Conclusion

Pour agir efficacement dans sa classe, l'enseignant de langues a besoin de connaître sa discipline linguistique en ayant une idée précise sur le fonctionnement de la langue (ou des langues) enseignée(s) et d'être en mesure d'élaborer des situations didactiques qui permettent un apprentissage contextualisé de ces langues. Dans cette étude, nous avons remarqué que lorsque les enseignants dont les pratiques didactiques ont été observées ont réussi à mobiliser ces deux compétences dans leurs leçons, les apprenants ont réussi à apprendre. L'enseignante de français, par exemple, a, grâce à ces compétences, adopté des postures de contrôle et d'enseignement qui, bien que réduisant de manière préjudiciable les interventions des apprenants et donc leur participation active à la construction des leçons, ont permis de s'assurer que les contenus prévus ont été effectivement communiqués aux apprenants et consignés dans leurs cahiers. C'est l'enseignant de cultures nationales qui se distingue par des pratiques novatrices marquées par le recours à une anecdote comme document déclencheur en début de leçon. Il parvient à organiser les interactions en classe au point d'adopter une posture d'accompagnement, laissant ainsi la possibilité à ses apprenants de se plonger dans une posture d'étude réflexive, hautement favorable à l'apprentissage.

Toutefois, lorsque le même enseignant de cultures nationales se voit contraint d'aborder certains contenus linguistiques (comme le nom des danses en langues nationales) alors qu'il dispense des contenus culturels, on assiste à un changement notable. Cette situation est très courante lors de l'enseignement des langues nationales. L'enseignant confiant et inventif en classe de cultures nationales cède la place à un enseignant qui, par manque de compétences épistémiques sur certains faits de langue précis, devient fébrile au point de faire échouer certaines étapes de la leçon. Et lorsqu'en classe de langues nationales, il lui manque des connaissances précises sur le fonctionnement d'une langue, il délaisse sa posture d'enseignant au profit d'un élève pour adopter une posture d'apprenant, au risque de laisser passer des erreurs. Et quand ses connaissances ne lui permettent pas d'expliquer une notion linguistique en des termes simples et accessibles aux élèves, il se met dans une posture de sur-étayage et déroule sa leçon dans une perspective essentiellement transmissive.

Cet état des choses nous amène à penser que ces enseignants, du fait de leurs postures divergentes, n'ont pas les mêmes besoins en matière de formation. Les

enseignants observés gagneraient à être formés sur les postures d'étayage (ou de manière générale sur les gestes professionnels), pendant que l'enseignant de langues nationales aura en plus besoin d'un renforcement de compétences en linguistique africaine et en sociolinguistique.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Bucheton, D., Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. Accessible sur : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>. Consulté le 16-05-2024.
2. Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris : Clé international.
3. Daouaga Samari, G. (2023). L'enseignement en classes de langues au Cameroun : entre autorité épistémique et autorité didactique. *LIENS, nouvelle série : Revue francophone internationale*, 5, 37-51.
4. Daouaga Samari, G. (2019). "J'ai un ami..." : une anecdote comme document déclencheur en classe de Langues et Cultures Nationales au Cameroun. Pertinence et conséquences didactiques. Dans C. Dili Palaï et E. Yaoudam (coord.), *Littératures orales africaines : modalités de transmission, réceptions et enjeux pédagogiques*, 121-131. Yaoundé : Les Éditions Dinimber & Larimber.
5. Daouaga Samari, G. (2018). La question de la gestion du patrimoine métalinguistique des apprenants dans la construction d'une unité didactique de Langues et Cultures Nationales au Cameroun. Dans B. Maurer et L. Puren (coord.), *La crise de l'apprentissage en Afrique francophone subsaharienne : regards croisés sur la didactique des langues et les pratiques enseignantes*, 417-432. Berne : Peter Lang.
6. Daouaga Samari, G. et Métangmo-Tatou, L. (2017). Négociation et reconfiguration des identités en classe de *Langues et Cultures Nationales* au Cameroun. *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 4(73), 570-595.
7. Manifi Abouh, M.Y.J. (2019). Les défis de l'enseignement des langues et cultures camerounaises sous le paradigme de l'approche par les compétences au cycle secondaire. *Syllabus Review*, 8(1), 58-86.
8. Moore, D. et Simon, D.-L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition en interaction en langue étrangère (AILE)*, 16, 1-16. Accessible sur : <http://aile.revues.org/1374>. Consulté le 16-05-2024.
9. Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77. Accessible sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>. Consulté le 16-05-2024.
10. Musial, M. et Tricot, A. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur s.a.
11. Perrenoud, Ph. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF Éditeur.

12. Robbes, B. (2012). Autorisation et institution : des concepts pour penser l'autorité éducative et la transmission des savoirs. *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris, France. (halshs-00863831). Accessible sur : [shs.hal.science/halshs-00863831](https://shs.hal.science/halshs-00863831). Consulté le 16-05-2024.
13. Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 205-225. Accessible sur : <https://doi.org/10.25656/01:4146>. Consulté le 16-05-2024.