

ANNEXE

Programme Académique de Recherche et d'Innovation (PARI)

Écrit sur l'action n°7

Titre de l'action : REGULATION DE LA PAROLE A L'ÉCOLE MATERNELLE

Académie de Nancy-Metz

Ecole maternelle 45 bis Parc de la Baronne 57530 Ars-Laquenexy

École maternelle Saint-Exupéry 30 rue Saint-Exupéry 57950 Montigny-lès-Metz

« Maîtresse, on arrête ? » Régulation de la parole à l'école maternelle
--

oral, régulation de la parole, école maternelle, interactions

L'analyse d'une séance de rappel de récit dans un groupe d'élèves de M.S. montre que les difficultés rencontrées par les élèves sur le plan disciplinaire ne constituent pas un obstacle à la mise en œuvre aboutie de leurs compétences langagières. Deux paramètres : les tâches langagières assignées aux élèves et les rôles interactionnels qu'ils adoptent au cours de la séance sont mobilisés pour l'analyse de cet apparent paradoxe.

La régulation de la parole dans un groupe à l'école maternelle est une des tâches que les maîtresses débutantes ne maîtrisent généralement pas. On observe que les mécanismes qui président à la succession des échanges au cours d'une même séance ne sont pas identifiés de manière objective, même par les maîtresses confirmées, de telle sorte qu'en formation continue une demande récurrente porte sur ce thème.

Pour répondre à ce type de question, nous avons enregistré et décrypté douze séances de rappel de récit étalées sur deux ans en M.S. et G.S. avec un même groupe d'élèves et la même enseignante, expérimentée elle, et qui fait partie de notre groupe de recherche¹. Notre but en choisissant un type d'activités aussi fréquent en maternelle était de nous situer dans un cadre aussi peu « expérimental » que possible. Lors de la mise en place de cette étude nous avons fait trois hypothèses. La première est rapportable aux travaux de P. Perrenoud (1994).

¹ Groupe PARI/PASI, IUFM de Lorraine : « Régulation de la parole à l'école maternelle », composé de M. Drusch, M.-O. Philips, E.M.F. en maternelle, H. Barrès, P.E. en maternelle et de moi-même.

1 - Les inflexions de l'interaction didactique dépendent de l'articulation des objectifs langagiers d'une part et des objectifs disciplinaires d'autre part. Cette articulation constitue la problématique générale de l'oral à l'école maternelle².

La seconde est un constat simple à faire, c'est une conséquence de la première hypothèse.

2 – Les principales scansion de l'interaction didactique, dans ce type de séance, sont liées à la poursuite des objectifs disciplinaires et non la poursuite des objectifs langagiers, elles sont donc le fait de la maîtresse.

La troisième met l'accent sur le rôle des élèves dans la régulation des interactions.

3 - Les scansion intermédiaires peuvent ne pas être le fait de la maîtresse. C'est que dans le corps même de l'interaction didactique, le dynamisme conversationnel résulte de l'articulation de deux paramètres qui mettent en jeu les élèves eux-mêmes. Il s'agit : 1) des tâches langagières et 2) des rôles interactionnels adoptés par les élèves. Précisons ces deux points. Une « tâche langagière » est une activité discursive à laquelle la maîtresse assigne un but en relation avec la réalisation de la consigne initiale³. Les « rôles interactionnels »⁴ désignent des modes privilégiés d'intervention, sur les plans thématique, énonciatif et interactionnel, adoptés par les élèves au cours de la séance.

Dans le cadre de cet article, nous voudrions montrer la pertinence de ces hypothèses et en particulier de la troisième, généralement négligée par les maîtresses débutantes qui tentent essentiellement de « diriger » l'interaction didactique dans laquelle elles savent (trop) bien qu'elles occupent la position haute.

Nous nous appuyons ici sur l'étude d'une seule séance qui présente l'intérêt d'être un échec sur le plan didactique. La consigne donnée aux neuf élèves de M.S. (inventer les parties manquantes d'un récit dont le texte incomplet leur a été lu à voix haute par l'enseignante) est largement au dessus de leurs compétences. La maîtresse est donc confrontée à des prises de parole qui ne correspondent pas du tout à ses attentes. Pourtant, la séance dure plus de trente cinq minutes (pour 387 interventions) et les élèves participent régulièrement aux échanges dont ils sont souvent les initiateurs. Il est clair que, dans ce cas de figure, c'est la compétence de la maîtresse qui permet cela, une compétence qui correspond à une gestion libérale et attentive des interactions tout au long de la séance.

1. Un échec apparent sur le plan disciplinaire

Le groupe est constitué de neuf élèves, dans une école de la banlieue de Metz : Quentin (4 ; 5), Nico (4 ; 4), Viviane (4 ; 8), Camilla (4 ; 9), Jimmy (4 ; 4), Mathias (4 ; 3), Marine (4 ; 1), Tamata (4 ; 4), Tom (4 ; 4). La séance a lieu au mois de janvier. La maîtresse, après leur avoir lu partiellement un

² Les options programmatrices d'auteurs comme C. Le Cunff & P. Jourdain (1999) ou de celles de l'équipe réunie autour de M. Grandaty & G. Turco (2001) s'inscrivent clairement dans cette problématique.

³ A une tâche langagière donnée peuvent correspondre plusieurs conduites discursives, ainsi que l'écrit E. Nonnon (1998) : « En suscitant ou en exploitant de manière fondée une contrainte à l'intérieur d'une situation par ailleurs ouverte, donnant lieu à des conduites qui ne sont pas déterminées *a priori*, on peut amener les élèves à s'affronter à une difficulté de mise en mots d'une notion ou de relations entre notions, à mettre en œuvre des conduites langagières, des fonctions de verbalisation qu'ils ne mettent pas en œuvre spontanément, mais que la définition de la tâche rend nécessaires ».

⁴ Nous avons préféré cette expression à celle de « profil interactionnel » utilisée par (C. Kerbrat-Orechioni, 1987) qui n'évoque pas aussi clairement le caractère construit et éventuellement changeant de ces « rôles interactionnels » au cours des séances selon l'identité des locuteurs présents, selon les thématiques abordées, le type d'activité en cours etc.

conte⁵, leur demande de restituer complètement l'histoire et donc d'inventer les parties manquantes. Voici l'essentiel de cette première phase de la séance :

25 M [...] je vais déjà vous lire ce que je peux lire là où il y a des mots // et puis vous allez bien écouter // et puis après on va essayer de se raconter l'histoire // ça s'appelle : L'ogre / Munèkaayi / et sa femme

27 M il était une fois un homme qui s'appelait Munèkaayi // il vivait dans un village en compagnie de sa femme // ils n'avaient pas d'enfant // Munèkaayi était un grand chasseur / il tuait beaucoup de gibier // un jour / il prit son fusil avec l'intention d'aller chasser dans la forêt // il se mit en route et s'engagea dans une grande brousse pleine d'herbes touffues // là / un ogre à dix têtes l'avala //

29 M lorsque le jour baissa / la femme attendit le retour de son mari // la nuit arriva et l'homme ne revenait toujours pas // fatiguée d'attendre / la pauvre femme se mit au lit / mais elle passa une très mauvaise nuit // très tôt le matin / elle se leva / prit son petit couteau et s'engagea sur la route que son mari avait empruntée la veille // elle marcha un peu et rencontra un ogre à une tête // celui-ci lui demanda // jeune femme / où vas-tu ? // la femme lui répondit en chantant (la maîtresse chantonne) // ma parole ! je suis la femme de Munèkaayi Kamba / ma parole ! Munèkaayi Kamba est un grand chasseur / ma parole ! il est parti en brousse

31 M la femme continua son chemin // là / je ne peux plus lire / c'est les petits signes (...) // et puis je lis après // la femme continua sa route et là de nouveau je ne vois rien du tout

33 M [...] je continue à lire puisque je peux lire des choses // la pauvre femme continua encore son chemin // il y a quelque chose là et je lis // elle rencontra l'ogre qui avait dix grosses têtes / aussi grosses que des maisons

35 M il se passe quelque chose ici (elle montre le passage brouillé et elle lit // jeune femme / où vas-tu ? // l'ogre dit de sa grosse voix / je n'entends pas / monte sur mes pieds // et puis il se passe quelque chose (elle montre les signes sur la feuille) là / elle trouva beaucoup de gens que l'ogre avait avalés // il se passe encore quelque chose // et je lis la fin de l'histoire // ils lui ouvrirent alors le ventre et tous ceux qui étaient là-dedans sortirent // c'est là que se termine le conte !

Les élèves, nous l'avons dit, ne peuvent pas vraiment répondre à la consigne qui est tout à la fois d'invention et de restitution. Nous nous en tiendrons à deux éléments structurants du récit : la nature plurielle du personnage de l'ogre qu'ils devaient inférer à partir des figures de l'ogre à une et dix têtes présents dans le récit (et l'unique mention d'un ogre à quatre têtes) et la ruse de l'ogre qui feint la surdité pour amener la femme du chasseur à s'approcher pour la dévorer. A ces deux éléments correspondent des tâches récurrentes tout au long de l'interaction : inférer la série des ogres, imaginer les rencontres de ces ogres avec le personnage féminin ou encore expliquer la ruse de l'ogre.

1.1. Pluralité et apparitions successives du personnage de l'ogre

Le titre du conte « L'ogre, Munèkaayi et sa femme » n'aide guère à construire des hypothèses efficaces. D'une part, il attire l'attention sur « Munèkaayi » qui s'avérera être un personnage secondaire, d'autre part il est ambigu à l'oral : *Munèkaayi* est-il le nom de l'ogre ou d'un autre personnage ? Du coup lors de la première phase de restitution, les élèves ne distinguent pas toujours

⁵ « L'ogre, Munèkaayi et sa femme », in M. Bloch, (2000), *365 contes de la tête aux pieds*, Gallimard.

l'ogre du chasseur. Par ailleurs, l'ogre à dix têtes n'est pas identifié clairement comme ayant dévoré le chasseur. Il est simplement « celui qui a mangé plein de gens » sans autre distinction.

On conçoit que la maîtresse veuille alors reprendre la lecture du texte depuis le début. Ce qu'elle fait au début de la seconde phase de restitution qu'elle initie à ce moment-là :

90 M tu viens de dire la même chose que Jimmy // je vais relire le début? vous allez bien écouter et on va essayer de continuer l'histoire hein (elle lit) // il était une fois un homme qui s'appelait Munékaayi.

Mais lors de cette deuxième phase, dont le principe directeur est la chronologie, les élèves ne réussiront pas à construire la notion d'un ordre des apparitions des différentes figures de l'ogre. C'est ainsi qu'ils confondent les rôles de l'ogre à quatre et à dix têtes dans le conte, dans les interventions suivantes :

129 M ah ah / vous avez entendu ce qu'a dit Tom ?

130 Nico l'ogre à quatre têtes // à quatre

131 M est-ce qu'elle a ouvert le ventre de l'ogre à quatre têtes avec son couteau ?

132 Els oui / oui / oui

133 M vous vous souvenez tous de ça ?

134 Els oui / ben oui

135 Quentin elle a coupé ses têtes

136 M elle a ouvert le ventre de l'ogre à quatre têtes ?

137 Els oui

1.2. La ruse de l'ogre

Les élèves ne réussissent pas à dire la duplicité de l'ogre. Il y a une double difficulté : d'abord comprendre qu'il s'agit d'une ruse mais ensuite dire cette ruse à partir d'un texte qui ne dit jamais que l'ogre « fait semblant » d'être sourd. On peut penser qu'on touche aux limites des possibilités cognitives et langagières des élèves qui réussissent à dire qu'il est malin mais pas de quelle manière. On notera par exemple dans les interactions suivantes l'emploi du modalisateur *peut-être* qui est, d'une certaine manière, le mieux que puissent trouver les élèves pour formuler cela.

240 Jimmy (silence. Mathias lui dit quelque chose à l'oreille) eh ben / **peut-être** / il est malin

241 M l'ogre est malin

242 Nico oui **peut-être** qu'il est malin

243 Tom je l'avais dit ça

244 M pourquoi ? tu avais ça dit déjà

245 Tom **peut-être** parce qu'il entendait pas

Ils ne vont d'ailleurs pas plus loin dans cette voie, leurs formulations sont strictement comportementales et du coup, apparemment contradictoires :

230 M Quentin ! et Marine qu'est-ce que tu fais ? qu'est-ce qui se passe ? l'ogre n'entend pas la petite chanson ?

232 Tom si / **il l'entendait** / les ogres ça a des oreilles

233 Camilla **il entendait par les oreilles**

253 Nico maîtresse / **il a pas entendu l'ogre // il avait mangé tout / et après il a fermé sa bouche et il a même pas entendu**

2. Des apprentissages langagiers

Pourtant la séance est un véritable moment d'apprentissage sur les plans sémiotique, culturel, linguistique et interactionnel.

2.1. Sur le plan sémiotique

Les problèmes essentiels ont bien repérés par les élèves, même s'ils ne sont pas en mesure de les résoudre. Leurs différentes interventions le montrent dès le début de la séance. La question de la pluralité est immédiatement évoquée par Nico (en 36) en une formule assez révélatrice :

36 Nico moi aussi / j'ai / avais inventé une histoire // (il) y avait un ogre à **plein de têtes**

Un peu plus loin, Quentin montre par une autre formulation qu'il a lui aussi été sensible à ce point essentiel de l'histoire :

41 Quentin ben / ben / l'ogre / il avait... / le / le chasseur s'est fait avaler par **le monstre**

Par ailleurs, deux remarques de Jimmy montrent que l'enjeu mythique du conte : l'origine d'une communauté était perceptible par les élèves, même si bien sûr ces deux interventions spontanées ne donnent pas lieu à prolongement :

60 Jimmy la dame / elle a dormi / sans l'ogre / la dame

146 Jimmy eh ben / l'ogre il avait pas d'enfant

2.2. Sur le plan culturel

Ils vont rapprocher la ruse de l'ogre du même motif dans Roule-Galette

259 Tom parce qu'il (l'ogre) est aussi malin que le renard de l'histoire de la galette

Tous n'acceptent pas ce rapprochement, tandis que les premiers identifient une propriété commune d'autres qui mobilisent plutôt les procédures d'une « pensée par couple » (H. Wallon, d'après Santolini, 2002) refusent la similarité :

260 Quentin là / ça vient pas dans l'histoire là

263 Nico (il) y a pas une galette dans cette histoire

L'attitude de la maîtresse n'est pas de trancher mais d'inviter les élèves à poursuivre leur réflexion :

264 M hum hum / et toi tu trouves tu trouves que c'est comme dans la galette ?

2.3. Sur le plan linguistique

L'identité plurielle de l'ogre polycéphale pose des problèmes de dénomination que les élèves résolvent de manière tout à fait intéressante. Par une substitution lexicale qualificative dès le début de la 1^{ère} restitution par Quentin en 41 (déjà citée), reprise peu après par Tom en 50 :

50 Tom le **monstre** qui avait avalé le chasseur / eh ben / il avait avalé tout plein de gens

L'incomplétude du récit amène les locuteurs à formuler de nombreuses hypothèses :

152 El si elle se perd / si elle se perd dans

294 Quentin la femme / si il lui monte sur les pieds / il va pas tomber sur les pieds parce qu'il est trop lourd

335 Nico si elle se met (assise sur) les oreilles / les oreilles / elle lui arrache les oreilles de l'ogre / sinon / si elle se met assise

361 Tom si elle avait, la femme / si elle avait un arc / elle pouvait le tuer / l'ogre (ton hésitant)

2.4. Sur le plan interactionnel

On va voir les élèves construire ensemble leurs réponses, à l'occasion des différentes difficultés posées par cette histoire.

C'est tous ensemble ou presque qu'ils vont approcher une réponse possible et argumentée à la question de la pluralité du personnage de l'ogre, d'abord au cours d'une séquence (longue de 15 interventions) initiée par Nico qui tente de cerner la nature de l'ogre :

166 Nico ben l'ogre / tu crois pas que l'ogre / il ressemble un petit peu à Shrek parce que, Shrek / c'est aussi un ogre

Puis une autre séquence initiée par Tamata (en 181) qui jusqu'à présent est très peu intervenu va faire basculer tous les élèves vers une nouvelle formulation du problème :

181 Tamata **j'ai compris** / il dit un / deux / trois / quatre / dix têtes //

182 M il a compté

183 Tamata ouais

184 Els un / deux / trois / oh (les élèves comptent sur leurs doigts)

185 M Jimmy / qu'est-ce que tu comptes / toi / Jimmy // vous êtes tous en train de compter sur vos doigts // et qu'est-ce que vous comptez ?

186 Els sept !

187 Camilla quatre (ton insistant) [...]

190 Nico on compte les ogres à combien de têtes ils ont // on compte / on compte les ogres pour voir combien ils ont de têtes

Ce qu'évidemment la maîtresse comprend mal (en 191) mais qui paraît logique à tous les élèves avec un marquage déductif (192 alors 194 !) qui laissera la maîtresse sans voix (ou presque) :

191 M mais quels ogres ?

192 Nico là / t(u) as vu (il) y a des ogres

193 M oui (il) y a des ogres dans cette histoire

194 Nico **alors** on compte les têtes

C'est tous ensemble, qu'ils réussissent à dire la proximité des motifs de la feinte de l'ogre et du renard de *Roule-Galette*, ce que ne manque pas de souligner la maîtresse :

- 240 Jimmy (silence // Mathias lui dit quelque chose à l'oreille) *eh ben / peut-être / il est malin*
- 241 M *l'ogre est malin*
- 242 Nico *oui peut-être qu'il est malin*
- 243 Tom *je l'avais dit ça*
- 244 M *pourquoi ? tu avais ça dit déjà*
- 245 Tom *peut-être parce qu'il entendait pas*
- 246 Camilla *il entendait même pas !*
- 247 M *hum / hum*
- 248 Tom *c'est comme le renard dans l'histoire*
- 249 Jimmy (inaudible)
- 250 Nico *il voulait entendre*
- 251 Camilla *le renard c'est malin des fois*
- 252 M *là vous parlez tous en même temps / vous dites des choses très justes*

D'un autre côté, on va voir des logiques individuelles se mettre en place, chaque élève s'inscrivant à sa manière dans ce travail collectif. Je m'en tiendrais aux trois élèves, Tom, Nico et Camilla qui interviennent le plus souvent et qui donc orientent le plus souvent les échanges.

- Tom intervient souvent à la fin des échanges, il s'appuie sur ce qui vient d'être dit pour le synthétiser ou le questionner. On le voit par exemple, intervenir pour faire (en 50) la synthèse d'une douzaine d'interventions (en particulier 38, 40, 41, 45) :

- 38 Camilla *il avait mangé / mangé...*
- 39 M *quoi ?*
- 40 Camilla (silence) *tout le monde*
- 41 Quentin *ben / ben / l'ogre / il avait... / le / le chasseur s'est fait avaler par le monstre*
- 42 M *le chasseur / vous souvenez de son nom ? Munèkaayi*
- 43 Els *Munèkaayi*
- 44 M *Munèkaayi s'est fait manger par l'ogre*
- 45 Nico *l'ogre / il a avalé tous les gens*
- 46 Jimmy *ben / la dame / elle est sortie*
- 47 M *qui ?*
- 48 Jimmy *la dame / elle est sortie*
- 49 M *la dame est sortie / oui // qui veut parler ?*
- 50 Tom ***le monstre qui avait avalé le chasseur / eh ben / il avait avalé tout plein de gens***

Il a une attitude coopérative, il établit les faits sur lesquels les autres peuvent s'appuyer, ci-dessous Camilla en 233 :

230 M *Quentin ! et Marine qu'est-ce que tu fais ? qu'est-ce qui se passe ? l'ogre n'entend pas la petite chanson ?*

231 Nico *si (il) y en a une*

232 Tom *si / il l'entendait / les ogres ça a des oreilles*

233 Camilla *il entendait par les oreilles*

Ou il fait des propositions dont les autres s'inspirent pour en formuler une autre mais sur un même modèle, ci-dessous par Nico :

204 Tom *elle aurait pu se faire manger par l'ogre à dix têtes*

205 M *oui c'est ce qui se passe à la fin*

206 Nico *elle pouvait se faire manger par l'ogre à une tête.*

On a vu plus haut que les élèves pouvaient le suivre même lorsqu'il se trompait (en 128) et ce, malgré le questionnement insistant de la maîtresse :

128 Tom ***elle a ouvert le ventre du du du géant à à quatre têtes***

129 M *ah ah / vous avez entendu ce qu'a dit Tom ?*

130 Nico *l'ogre à quatre têtes // à quatre*

131 M *est-ce qu'elle a ouvert le ventre de l'ogre à quatre têtes avec son couteau ?*

132 Els *oui / oui / oui*

133 M *vous vous souvenez tous de ça ?*

134 Els *oui / ben oui*

135 Quentin *elle a coupé ses têtes*

136 M *elle a ouvert le ventre de l'ogre à quatre têtes ?*

137 Els *oui*

- Nico, de son côté, intervient souvent pour faire part de ce qu'il a imaginé, mettant en jeu les éléments du récit qu'il replace dans des configurations nouvelles. Il est à l'origine des nombreuses hypothèses sur les possibles narratifs :

206 Nico *elle pouvait se faire manger par l'ogre à une tête*

286 Nico *si (il) monte sur les pieds de l'ogre il va tomber l'ogre euh*

avec parfois, ci-dessous en 293, une intervention trop déviante et qui ne sera absolument pas reprise par les autres dans la suite de l'échange :

293 Nico *si il lui tire dans les dents / ben / il va avoir mal*

294 Quentin *la femme / si il lui monte sur les pieds il va pas tomber sur les pieds parce qu'il est trop lourd*

295 M *hum / hum // ben alors il la laisse chanter sa petite chanson / oui Camilla / dis moi ce que tu voulais dire*

296 Camilla *il l'a laissé chanter sa petite chanson*

Mais il est aussi à l'origine de plusieurs séquences décisives :

- comme celle qui amorce la première restitution :

36 Nico *moi aussi / j'ai(avais) inventé une histoire. (il) y avait un ogre à plein de têtes*

- ou celle qui va permettre de définir le mot « gibier », que les autres élèves ne connaissaient sans doute pas :

Nico c'est quoi le gibier ?

Tom mon papi il en chasse des fois

M hum / hum // alors qu'est-ce que c'est qu'il chasse ton papi ?

Tom heu / des renards

M par exemple le renard c'est du gibier // qu'est-ce qu'on peut chasser aussi ? // qu'est-ce qui peuvent chasser les chasseurs ?

Nico il peut / il peut chasser des méchants

M non / le gibier ce ne sont pas des méchants // le gibier ce sont des animaux / Munèkaayi / le chasseur / il va chasser des animaux / pour nourrir sa famille / certainement

- ou celle qui traite de la nature de l'ogre (en 166, déjà citée) ou encore celle qui annonce la séquence de clôture de l'interaction :

305 *Nico maîtresse / on arrête*

- Camilla, elle, intervient régulièrement en reprenant ce qui a été dit par la maîtresse ou un grand parleur comme Tom :

245 *Tom peut-être parce qu'il entendait pas*

246 *Camilla il entendait même pas !*

369 *Tom c'est pas très pratique / pour tuer quelqu'un*

370 *Camilla ben non / c'est pas pratique des fois*

Cette attitude fait d'elle un repère pour les élèves les plus timides ou qui ont le plus de difficultés langagières qui peuvent l'imiter et intervenir à leur tour

155 *M Viviane ! (silence) (elle lit) / la femme continua son chemin // après il se passe quelque chose // et on dit encore : elle continua sa route*

156 *Camilla elle continua sa route*

157 *M (elle lit) et puis après la pauvre femme continua encore ! son chemin*

158 *Jimmy son chemin*

159 *Viviane elle continua son chemin (très petite voix)*

On ne peut que conclure avec F. François (1991, p.80) : « On voit comment les enfants font à plusieurs ce qu'ils ne sauraient faire tous seuls : l'analyse de places variables est ici préférable à une analyse de type grammatical ou selon la dichotomie compréhension / production qui découpe sans doute mal les faits par rapport à la continuité dialogique. »

3. Entre tâches langagières et rôles interactionnels une gestion libérale et attentive des interactions

La maîtresse a une gestion libérale des interactions. Elle n'est pas la seule à être à l'origine des séquences, certains élèves sont les producteurs d'interventions qui réorientent sensiblement l'interaction didactique. Sur les vingt-deux séquences que compte la deuxième restitution, les

élèves sont directement à l'initiale de sept d'entre elles (Nico 3, Tamata 1 et Tom 3)⁶. Mieux encore, pratiquement tous les élèves produisent des interventions initiatives⁷ qui sont à l'origine d'échanges. Sans considérer les élèves déjà évoqués, on constate que c'est le cas de Quentin pour 3 interventions sur 20, de Mathias : 1 sur 5 et de Jimmy : 3 sur 12. Cette forte présence des élèves dans des moments essentiels de l'interaction montre qu'il n'est pas possible de concevoir un « pilotage des séances » (B. Bled, 2002) qui se fonderait uniquement sur des critères didactiques c'est-à-dire sur le seul enchaînement des tâches prescrites. Il n'y a d'autre solution, comme l'écrit cet auteur, que « de partir des conduites discursives effectives » (p. 158), mais ajouterons-nous de partir de ces conduites effectives pour les analyser positivement malgré l'écart qu'elles peuvent représenter par rapport à ce qui était attendu. Mais cela a évidemment un coût.

Un coût temporel. Lors de la réalisation des tâches que son questionnement entraîne la maîtresse laisse aux élèves le temps et le droit de formuler selon des régularités qui leur appartiennent des réponses qui pour être insuffisantes par rapport à la demande initiale n'en sont pas moins véritablement construites collectivement.

Un coût didactique. Ils peuvent le faire, parce qu'elle ne donne pas la réponse aux questions qu'elle leur pose malgré les difficultés qu'ils rencontrent ; soit elle reprend leurs réponses, soit elle revient à la lettre du texte qu'il s'agit alors d'interpréter. Ils peuvent le faire, parce qu'elle multiplie les évaluations de relance de type « hum, hum » et du coup invite toujours plusieurs élèves à s'exprimer pour une même question sans engager de « conversation privée » avec tel ou tel d'entre eux (A. Florin, 1985). Elle n'attend pas de réponses spécifiques pas plus que de réponses « originales », elle laisse répéter ce qui a déjà été dit mais elle est attentive aux productions de chacun.

Avec des retombées pédagogiques. Elle permet par exemple à une élève comme Viviane qui a de très grandes difficultés (production et articulation) de prendre la parole parmi les autres au cours de cette séance difficile.

Nous avons montré que la réussite de la séance sur le plan langagier tient à l'attitude de la maîtresse qui sait se placer en retrait et permettre ainsi aux élèves de participer à la régulation de la parole au cours des échanges. C'est en particulier en pointant l'articulation⁸ entre tâches langagières et rôles conversationnels adoptés par les élèves qu'on a pu le mettre en évidence.

⁶ La transcription complète de la séance sera envoyé par imèl sur simple demande à l'auteur.

⁷ Nous distinguons classiquement trois types d'interventions : initiative, réactive et évaluative. Selon les termes de J. Moeschler et A. Reboul (1994, p. 483), « une fonction initiative est associée obligatoirement à la première intervention d'un échange : c'est elle qui commande la direction thématique (cohésion) et la direction illocutionnaire (cohérence) de l'échange ».

⁸ L'étude précise des conditions de cette « articulation » est l'objet d'un travail en cours au sein du groupe PARI/PASI.

Bibliographie

- BLED, B., (2001), « Tâches langagières et pilotages des séances », in M. Grandaty & Gilbert Turco (coord.), *L'oral dans la classe*, (pp.131-160), Paris, INRP.
- FLORIN, A., BRAUN-LAMESCH, M.M. & BRAMAUD du BOUCHERON, G., (1985), *Le langage à l'école maternelle*, Bruxelles, Mardaga.
- FRANCOIS, F., (1991), "Le dialogue en maternelle Mise en mots et enchaînements", in M. Wirthner, D. Martin & P. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, Parole libérée*, (pp. 55-80), Genève, Delachaux et Niestlé,.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. & COSNIER, J., (dir.), (1987), *Décrire la conversation*, Lyon, PUL.
- MOESCHLER, J. & REBOUL, A., (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil.
- PERRENOUD, P., (1994), "La communication en classe : onze dilemmes", *Les cahiers pédagogiques*, 326, 13-17.
- SANTOLINI, A., DANIS, A. & TIJUS, C., (2002), « Qualités, propriétés et couples : une approche contemporaine de la précatégorisation chez Henri Wallon », in *Enfance*, 4/2002, (pp. 317-340), Paris, PUF.