

Isabelle DELCAMBRE

## APPRENDRE À PRENDRE LA PAROLE EN PETITE SECTION DE MATERNELLE ?

**Résumé :** Cette recherche vise à analyser les modalités du dialogue et de la prise de parole (modalités organisationnelles, communicationnelles et interactionnelles) dans des entretiens du matin recueillis dans deux écoles maternelles contrastées pédagogiquement (Pédagogie Freinet/non Freinet). La comparaison entre les dispositifs pédagogiques et la confrontation avec les intentions des maîtresses (recueillies par entretien à partir de vidéos de classe) permet d'interroger les contenus d'apprentissage actualisés dans ces situations.

**Mots-clés :** dialogue scolaire, école maternelle, pédagogie Freinet, didactique

Les limites que, dans la classe, le grand groupe impose à la prise de parole individuelle ont été explorées depuis longtemps et dans de nombreux travaux de recherche aux frontières de la didactique<sup>1</sup>. Il n'en reste pas moins que de telles situations d'interaction sont souvent mises en oeuvre dans les classes et continuent à être pensées par les maîtres comme des lieux de développement de la parole des élèves. Sans réitérer les analyses critiques des effets de la parole de l'adulte sur celle des élèves, on analysera ici des modalités différentes de prise de parole dans des petites/moyennes sections d'école maternelle en décrivant notamment les composantes organisationnelles, communicationnelles et interactionnelles. Les analyses amèneront à interroger les dimensions didactiques de ces situations scolaires et à identifier ce qui peut en faire des situations d'apprentissage pour les élèves.

Je présenterai ici les premiers éléments d'une recherche en cours qui s'inscrit dans un projet collectif de recherche (ERTé « Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire », rattachée à l'équipe THÉODILE). Ce projet vise, entre autres, à identifier les formes d'évolution des apprentissages dans un groupe scolaire pris en charge (de la petite section au CM2), sur la base du volontariat, par des maîtres qui, tous, adhèrent aux principes pédagogiques de l'ICEM<sup>2</sup>-Pédagogie Freinet. Un des objectifs que se donne l'équipe de recherche est

---

<sup>1</sup> Voir par exemple Florin A. (1991) *Pratiques du langage à l'école maternelle et réussite scolaire*. Paris : PUF ; Perrenoud P. (1991) « Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral » — in : M. Wirthner, D. Martin, P. Perrenoud (éds.) *Parole étouffée, parole libérée* (15-40). Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé ; Sirota R. (1988) *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.

<sup>2</sup> Institut Coopératif de l'École Moderne

## I. DELCAMBRE

d'explorer les congruences ou les écarts entre un corps de principes et des formes de travail affichés (« la pédagogie Freinet »), d'une part, et des manières spécifiques de les faire fonctionner, via notamment des maîtres singuliers, d'autre part. La recherche est globalement de type évaluatif ou descriptif. Les chercheurs s'efforcent de ne pas intervenir dans les choix pédagogiques des enseignants et de faire le moins possible de retours sur les résultats de la recherche en cours de route. Dans le travail présenté ici, aux dimensions encore exploratoires, j'analyse six corpus recueillis dans trois sections de petits/moyens dont deux font partie de l'école Freinet, la troisième étant située dans une école au recrutement scolaire identique, située sur le même territoire scolaire, mais non inscrite dans un mouvement pédagogique et qui a un statut de classe témoin<sup>3</sup>. Dans chaque classe, deux moments de langage sont recueillis à cinq mois d'écart, et cela trois ans de suite. Les corpus utilisés pour ce travail ne représentent que les données recueillies la deuxième année, soit six « entretiens du matin » (comme disent les maîtresses).

Une des questions que ce travail peut contribuer à poser est celle des enjeux de ces situations de parole. Qu'est-ce qui s'y apprend ? De telles situations peuvent-elles être considérées comme des situations didactiques ? Elles sont généralement décrites selon des caractéristiques pédagogiques inspirées de catégories psychosociologiques (nombre de participants, répartition quantitative de la parole, prise d'initiative dans l'organisation de la conversation et dans le choix des thèmes, modalités interrogatives du dialogue pédagogique, etc.). Mais présentent-elles des objets d'enseignement/apprentissage identifiables ? Et à supposer qu'elles actualisent des savoirs ou des savoir-faire identifiables, cette identification permet-elle de conclure à une dimension didactique des entretiens en maternelle ?

Dans cet article, je présenterai les principaux résultats des analyses menées sur six entretiens<sup>4</sup>. Il s'agit d'une description comparative des entretiens du matin selon quatre principaux critères : la densité du questionnement magistral, la planification du polylogue, l'institution de rôles discursifs, l'explicitation de règles conversationnelles. La structure du corpus permet d'effectuer deux types de comparaison : entre les trois classes, d'abord, et entre les deux moments de l'année, ensuite. On peut ainsi mettre en évidence des différences dans une même classe, qui tiennent peut-être à des évolutions dans les manières de faire des enseignantes à deux moments différents de l'année (janvier/juin), et des différences entre les classes qui tiennent vraisemblablement à des choix pédagogiques. Pour mettre en évidence ces choix, j'ajouterai à cette description des moments de classe une analyse des entretiens menés avec les enseignantes. Il s'agit d'entretiens d'autoconfrontation aux vidéos tournées dans les classes, pendant lesquels les enseignantes commentent leurs actions et les événements qu'elles jugent remarquables. Parlent-elles des phénomènes mis en évidence dans l'analyse externe ? Que passent-elles sous silence ?

---

<sup>3</sup> Elles seront ci-dessous désignées respectivement comme classe A, B et C.

<sup>4</sup> Pour le détail, voir Delcambre I. (2005) « Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle » — in : J.-F. Halté et M. Rispaïl (éds.) *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.

Que disent-elles d'autre ? Cette analyse permettra d'interroger le degré d'intentionnalité des enseignantes : jusqu'où les caractéristiques des situations observées sont-elles perçues et mises en jeu par les acteurs eux-mêmes ? Cette redoutable question ne trouvera peut-être pas ici de réponse satisfaisante ; mais on pourra au moins mettre en évidence des choix pédagogiques différents, des valeurs et des enjeux différents attribués aux situations d'entretien, d'où l'on pourra au moins conclure que les élèves ne sont pas tout à fait confrontés aux mêmes situations d'apprentissages.

### ANALYSE DES ENTRETIENS DU MATIN

J'interrogerai d'abord *la densité du questionnement magistral*. On le sait depuis l'étude *princeps* de Sinclair et Coulthard (1975)<sup>5</sup>, le dialogue pédagogique est organisé selon un module conversationnel ternaire (Question/réponse/évaluation) qui permet à l'enseignant de sélectionner, parmi les réponses des élèves, celles qui lui permettent d'atteindre progressivement le but qu'il s'est assigné (Brossard, 1985)<sup>6</sup>. Dans les situations de langage en maternelle, il n'en est pas autrement, même si le but peut paraître parfois peu déterminé à l'avance, moins prégnant que dans les classes ultérieures. Ainsi je me suis proposé d'observer comment se réalise ce module de base du dialogue pédagogique et s'il laisse place à des échanges entre élèves, et dans quelle proportion<sup>7</sup>. Dans les trois classes, lors de la première observation, les échanges entre élèves représentent environ le quart des échanges collectifs, sauf pour la classe B où ils sont beaucoup moins nombreux (environ 9 %), ce qui signifie une présence importante de la maîtresse B dans la gestion du dialogue. Mais cinq mois plus tard, les rapports sont nettement différents : les classes A et B (Freinet) présentent une faible proportion d'échanges entre élèves (respectivement 15 % et 7 %), la classe C une forte proportion : plus de 45 % des échanges se déroulent entre élèves. D'un côté, on assiste donc à un resserrement du contrôle des maîtresses A et B dans la gestion du dialogue, de l'autre, à un effacement relatif de la présence de la maîtresse C. Ces résultats quantitatifs sont renforcés par l'observation des formes d'échanges entre élèves. Dans les classes A et B, il s'agit essentiellement d'échanges brefs où deux ou trois élèves prennent la parole successivement entre deux interventions de la maîtresse, et de manière souvent répétitive, surtout dans la classe A. Dans la classe C au contraire, ces échanges peuvent durer jusqu'à neuf tours de parole, sans intervention de la maîtresse. Et dans l'entretien observé dans cette classe au mois de juin, on constate que seuls 29 % de ces échanges entre élèves sont répétitifs. Dans la classe C, il semble donc qu'il y ait plus d'espace laissé aux

---

<sup>5</sup> Sinclair J., Coulthard R. (1975) *Toward an analysis of discourse : the english used by teachers and pupils*. London : Oxford University Press.

<sup>6</sup> Brossard M. (1985) « Qu'est-ce que comprendre une leçon ? » — *Bulletin de Psychologie* 371.

<sup>7</sup> Autrement dit, il s'agit de calculer le nombre de tours de parole pris en charge par les élèves entre deux questions de la maîtresse, rapporté au nombre total de tours de parole recueillis dans chaque interaction.

## I. DELCAMBRE

élèves pour développer un discours autonome et, en juin, une augmentation des formes de coopération entre élèves dans le développement du thème.

De ces premiers constats, on peut retenir que dans les deux classes Freinet, le dialogue est fortement encadré par les interventions des maîtresses, surtout lors de la deuxième observation. Ces deux classes se distinguent néanmoins par la part d'énoncés en parallèle observables, abondants chez les élèves A, et moindres ou quasi inexistantes chez les élèves B. La classe C au contraire semble se caractériser, de la première à la deuxième observation, par une diminution du contrôle de l'enseignante et une augmentation de la coopération entre élèves. Elle donne l'impression de laisser au fur et à mesure aux élèves une plus grande latitude d'expression que dans les classes A et B.

Le deuxième ensemble d'observations, qui concerne la *planification du polylogue*, a émergé du travail de séquentialisation des enregistrements effectués dans les classes A et B qui a révélé le rôle organisateur de certaines interventions de la maîtresse. D'une part, ces interventions ont une fonction d'organisation globale de l'entretien (à l'ouverture de la séquence par exemple, la maîtresse fait la liste des élèves qui souhaitent prendre la parole), et d'autre part, elles sont reprises et commentées par l'enseignante dans la poursuite du polylogue, et apparaissent ainsi comme des règles explicites régissant l'organisation des prises de parole. On peut, de plus, constater que l'explicitation verbale de cette organisation de l'entretien est plus grande en juin qu'en janvier, et cela dans les deux classes. On peut voir là une sorte de progression dans la pratique des enseignantes, à mettre en relation avec leurs objectifs pédagogiques : il est normal, en section de petits-moyens, de « lâcher du lest » dans les démarrages et d'accentuer les exigences lorsque les élèves ont un peu grandi. Ces formes de planification de la situation de parole sont absentes des corpus enregistrés dans la classe C. Dans cette classe, le dialogue se déroule sans que son organisation soit verbalisée par la maîtresse. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'organisation, mais elle est le fait de la maîtresse qui autorise ou non les élèves à poursuivre leur investigation ou qui tente de réguler les interventions abondantes d'un même élève. L'organisation est en fait plus celle des actions dans lesquelles les élèves sont engagés que celle du dialogue que les élèves contribuent à alimenter.

En troisième lieu, j'ai observé l'*institution de rôles discursifs* dans les classes A et B. Ce sont différents rôles de locuteur, que j'appellerai locuteur principal, locuteur secondaire, interrupteur et qui sont institués par les déplacements des élèves dans l'espace ainsi que par l'énonciation des règles qui seront précisées plus bas.

À ce moment de l'étude, il convient peut-être de décrire rapidement les activités qui sous-tendent ces entretiens. Dans les classes A et B, les élèves présentent des objets qu'ils ont apportés de la maison (une peluche, une carte d'anniversaire, une trousse de maquillage, des petites voitures, un cahier de chansons, des livres, des cassettes vidéo, etc.) ou des travaux qu'ils ont faits en ateliers ou au moment de l'accueil ; ils sont interrogés par la maîtresse puis par les autres élèves. Certains des objets présentés sont photographiés pour alimenter le cahier de la classe, qui a pour fonction d'être à la fois un cahier-journal pour les élèves et leurs familles et un lieu

## APPRENDRE À PRENDRE LA PAROLE EN PETITE SECTION ?

de mémoire, de construction d'une culture commune. Dans la classe C, l'entretien est conçu comme une situation cadrée par l'enseignante : il s'agit de découvrir un objet caché. Ce polylogue est finalisé par divers objectifs : identifier l'objet en le regardant, en le touchant, en le décrivant, formuler des hypothèses, les confronter, puis les valider en démaillant l'objet. Dans la suite de cette analyse, je traiterai ensemble les classes A et B, puis la classe C.

Pour illustrer le fonctionnement des rôles discursifs, je développerai l'exemple de la classe B qui est le plus clair. Celui que j'appelle *le locuteur principal* est celui qui présente son travail ou son objet personnel. Son intervention est définie par la planification initiale. Lorsqu'il prend ce rôle (il ne prend pas toujours la parole), il change de place pour s'installer face aux autres élèves à une place précise devant le tableau (la maîtresse se trouve alors avec les élèves sur le banc face au tableau). Il est l'interlocuteur principal de la maîtresse : c'est à lui qu'elle s'adresse, c'est lui qu'elle nomme à l'ouverture de chaque mini-séquence ; c'est à lui qu'elle pose les premières questions pour l'aider à développer son discours de présentation ; ensuite seulement les autres élèves sont sollicités pour parler à leur tour sur le travail ou l'objet présenté par le locuteur principal. Les élèves sollicités sont *les locuteurs secondaires*<sup>8</sup>, ils ne prennent pas toujours la parole dans ce statut, du moins en janvier : ils sont interpellés par la maîtresse pour poser des questions au locuteur principal mais ne disent pas toujours quelque chose ; cependant ils peuvent être locuteur principal dans une autre séquence et prennent alors la parole (c'est le cas de deux élèves, âgées de 3 ans 6 mois et 2 ans 9 mois, observées en janvier).

Il faut remarquer que ces deux rôles s'actualisent parfois sans qu'il y ait de production de discours de la part des élèves. Ce qui renvoie aux choix pédagogiques de l'enseignante : il s'agit de placer en situation de parler celui qui a accepté de le faire et de maintenir le rôle et la situation, même si l'élève ne parle pas ou très peu. Questionner et faire parler les silencieux renvoie au postulat que la prise de parole s'apprend.

Les deux rôles de locuteur sont à distinguer *des interrupteurs* qui interviennent sans être sollicités ni s'être inscrits, ils entrent dans le dialogue par effraction mais ils sont en général repris par la maîtresse ou leur intervention est commentée, expliquée. Ainsi, Camille intervient pour aider Caroline à répondre (ou pour lui prendre sa place de locuteur principal) : il est de fait que Caroline ne répond que par gestes et l'insistance de la maîtresse à lui conserver le rôle de locuteur principal peut être déstabilisant pour Camille, qui manifeste une certaine aisance dans la prise de parole.

---

<sup>8</sup> Ces rôles sont très proches de ceux que décrivent M. Froment et J. Leber-Marin (2003) *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle*. Paris : ESF, dans un dispositif de classe similaire : la marionnette Ploum est emmenée chaque soir par un élève à la maison et l'entretien du matin est organisé autour de quatre phases : 1/ mise en place physique des participants, 2/ l'enfant qui a pris en charge la marionnette raconte ce qui s'est passé à la maison le soir, c'est le locuteur principal, 3/ les auditeurs deviennent locuteurs à leur tour et questionnent le locuteur principal, 4/ la marionnette est confiée à un autre élève et tous retournent aux autres activités de classe.

## I. DELCAMBRE

Le dernier ensemble d'observations porte sur l'explicitation de *règles conversationnelles* fortement liées à l'institution des rôles. Elles édictent des normes et délimitent le permis et l'interdit : elles sont au nombre de quatre.

*Les règles rappelant la planification initiale des prises de parole* permettent aux maîtresses de refuser une demande de parole non inscrite, elles contribuent pour les élèves à la compréhension du rôle de locuteur principal. *Les règles portant sur la gestion de l'espace* accompagnent les déplacements des locuteurs principaux (du groupe vers le tableau et vice versa). Dans les classes A et B, l'analyse des corpus montre que l'ouverture et la clôture des séquences sont marquées par ces déplacements et l'accompagnement qu'en fait la parole de la maîtresse. *Les règles explicitant les rôles des différents locuteurs* portent sur les principes que les maîtresses souhaitent voir intériorisés par les élèves. D'abord, le principe selon lequel chaque locuteur principal n'a le droit de montrer qu'un seul objet ; ensuite le principe selon lequel les locuteurs secondaires ne doivent pas répondre à la place des locuteurs principaux lorsque ceux-ci sont dans le premier temps d'interaction avec la maîtresse ; de même ils doivent demander la parole pour intervenir ; enfin, ils doivent diversifier leurs questions. Pour finir, *les règles concernant la communication avec le groupe* apprennent aux élèves les rudiments de la présentation à autrui (mettre le livre à l'endroit, le tourner vers le groupe) et de la prise de parole en public (parler fort).

C'est sur la question des rôles et des règles conversationnelles que la classe C diffère le plus sensiblement des classes A et B. Dans la classe C, on retrouve certes l'énoncé de règles portant sur la communication avec le groupe (faire que tout le monde voie l'objet en train d'être déballé), la planification des actions (finir l'action en cours avant d'engager autre chose), la répartition de la parole (laisser parler ceux qui participent peu). Mais, les énoncés de règles concernent surtout les actions (toucher, sentir, etc.) et très peu les contraintes et les normes pesant sur la prise de parole. Il s'agit surtout de rappels de la consigne « deviner sans déballer ». L'action langagière qui est constituée en objectif d'enseignement (intervenir, participer) est étroitement liée aux actions de regarder, toucher, prendre dans ses mains, appuyer, etc., et à la formulation d'anticipations sur ce que peut être l'objet caché. Les rôles sont plus ici des rôles de déballeur-devineur que des rôles de locuteur. Autrement dit, comme l'a montré la première observation relatée plus haut, dans cette classe, le fait d'être locuteur est dominé par le rôle de devineur et par les actions qui y sont liées. Le rôle de locuteur n'est pas construit par rapport à une tâche langagière spécifique, autre que celle de répondre aux questions de la maîtresse.

### CE QUE DISENT LES MAÎTRESSES

Certains de ces critères d'analyse sont présents dans les commentaires des maîtresses, avec plus ou moins d'importance selon les cas. C'est la question des *échanges maître/élèves* qui est la plus représentée dans le discours des trois maîtresses. Toutes les trois attendent que les élèves s'expriment, interviennent, participent. Seule la maîtresse B attend qu'il y ait aussi davantage d'échanges entre enfants. La

## APPRENDRE À PRENDRE LA PAROLE EN PETITE SECTION ?

question des interventions magistrales est formulée sous forme de paradoxe : à la fois, regret de trop parler et reconnaissance de la nécessité de l'intervention de l'adulte pour gérer un dialogue « naissant ». Ce que les maîtresses A et B ajoutent c'est une longue réflexion sur les formes de *l'étayage* qui permettent d'enrichir les situations créées par les élèves : créer des analogies avec des situations rencontrées antérieurement, solliciter des savoir-faire en construction (nommer les couleurs, comparer les tailles, etc.), mais elles signalent la difficulté de rebondir sur ce qui advient et à quoi elles ne peuvent pas se préparer. L'autre aspect souvent évoqué par les deux maîtresses Freinet est celui de *la communication avec le groupe* : elles en font un thème important de leurs commentaires (s'adresser au groupe, ne serait-ce que par le regard, maîtriser les gestes de la présentation d'un objet à autrui). Ensuite, elles décrivent ce que j'ai appelé *les rôles des locuteurs*<sup>9</sup> : ainsi, la maîtresse B explique combien il est difficile pour un élève de 3 ans de prendre le rôle de locuteur principal, comment le fait de photographier l'objet ou le travail présenté aide les élèves à comprendre le statut de cette trace, à la fois comme lien entre la maison et l'école et comme lien entre différents moments de travail à l'école (la photo permet des retours en arrière, des analogies, la construction d'une mémoire de la classe) et les aide donc à se lancer dans cette activité (être pris en photo avec son objet est un mobile pour accepter de faire une présentation). La construction de ce rôle nécessite de se souvenir des règles de la communication au groupe, la présentation doit en principe se préparer (à la maison, avec les parents, lorsque l'enfant apporte un objet de chez lui). En ce qui concerne le rôle de locuteur secondaire, les deux maîtresses soulignent l'objectif de faire varier les questions posées au locuteur principal, mais en général elles sont contentes si les élèves réagissent spontanément à ce qui est présenté. La maîtresse B dit à quel point il est difficile de faire que ce ne soit pas toujours les mêmes élèves qui entrent dans ce jeu de questions. Deux autres thèmes sont enfin évoqués par la maîtresse B : *la phase de planification initiale* qui est, selon elle, source d'étonnement pour les élèves (« *C'est rigolo des fois de voir la tête des élèves quand on distribue le travail* »), et *la gestion de l'espace* qu'elle met très explicitement en relation avec la construction du rôle de locuteur principal : elle préfère que les élèves soient en position d'acteurs face au groupe « *plutôt que de les laisser à leur place et qu'ils soient interrogés* ».

Ainsi, parmi les éléments identifiés dans l'analyse externe, quelques-uns sont absents des commentaires des maîtresses : les formes des échanges entre élèves (leur longueur et leur fonctionnement), les reprises en cours de séance de la planification initiale qui autorise la maîtresse à refuser la parole à des élèves non inscrits, la plus grande explicitation en juin du fonctionnement de l'entretien, le statut à accorder aux interrupteurs, et quelques détails des rôles de locuteur (ne présenter

---

<sup>9</sup> Les maîtresses n'utilisent pas dans leur discours ces catégories de locuteur principal, secondaire, etc. Ces notions n'ont pas été non plus construites avec elles avant les observations de classe. C'est le chercheur qui construit ces catégories *a posteriori* pour rendre compte de phénomènes récurrents qui caractérisent selon lui les situations recueillies. Le traitement des interviews vise à vérifier comment les maîtresses construisent ces rôles lorsqu'elles décrivent les élèves qui les actualisent, lorsqu'elles pointent les difficultés rencontrées et les signes de réussite.

## I. DELCAMBRE

qu'un seul objet lorsqu'on est locuteur principal, attendre que l'échange entre le présentateur et la maîtresse ait eu lieu avant d'intervenir comme locuteur secondaire). Ce sont des éléments construits par l'analyse ou des détails qui complètent les descriptions des rôles, explicites par ailleurs dans leur discours.

Par contre, elles ajoutent des éléments que l'analyse n'a pas pris en compte : le cas le plus manifeste est celui du *rôle d'écouteur* qui est très longuement évoqué par les deux maîtresses Freinet et qui apparaît comme l'antichambre du rôle de locuteur. Écouter, et produire les signes de l'écoute (être attentif, ne pas bouger, avoir les yeux « *grands ouverts* ») c'est être présent et actif dans la situation (« *être dedans* »). À l'opposé, la maîtresse C attribue une valeur négative au silence des élèves, elle dit ne pas comprendre « *ce qui se passe dans leur tête* » (« *est-ce qu'ils ont vu des choses ? est-ce qu'ils sont restés là en s'embêtant à mourir ?* »). Cette opposition sera commentée plus bas.

De nombreux items, chez les maîtresses A et B, détaillent également le rôle des photos et du cahier de classe comme construisant un lien avec les familles, comme objet scolaire nécessaire pour faire comprendre aux élèves le sens du travail qui est effectué dans les entretiens (mémoriser, comparer, etc.), comme outil pour permettre à l'enseignant une sorte d'évaluation quantitative des prises de parole de chacun et de ce qui en est l'objet. Les maîtresses B et C thématisent aussi des interrogations autour de l'organisation globale du travail et de la place de l'entretien dans la matinée, ainsi que, pour la maîtresse C, des questions au sujet de la construction de la tâche et des façons de faciliter l'activité de devineur en organisant une progression depuis les objets évidents à deviner jusqu'à des objets plus opaques. Ces éléments absents de l'analyse mettent en évidence les limites méthodologiques d'une analyse externe qui ne prend en compte qu'un des aspects des situations orales (n'analyser que ce qui se dit parce que la transcription n'a retenu que le verbal) ; d'autre part, ils révèlent une partie du sens que les acteurs mettent dans la situation, sens qui constitue leur activité professionnelle (mode de construction de la situation, objectifs d'enseignement, etc.) mais qui n'est pas directement visible dans la situation de classe.

### ET LE DIDACTIQUE ?

On peut décrire les entretiens du matin tels que pratiqués par les maîtresses A et B sous l'angle des dimensions possiblement didactiques qu'ils actualisent. La disposition des élèves autour du tableau et le travail de déplacement dans l'espace qui amène le locuteur principal à prendre la place de la maîtresse pour s'adresser au groupe et entrer en interaction avec les autres élèves apparaissent comme l'élément didactique le plus manifeste de ces situations. C'est parce que l'élève qui est engagé dans l'exposé<sup>10</sup> fait face aux autres (et quitte sa place de membre du groupe, interlocuteur collectif de la maîtresse) qu'il est confronté à des problèmes langagiers nou-

---

<sup>10</sup> Au vu des analyses menées, il n'est pas déplacé de parler ici d'exposé, même si cette dénomination désigne des apprentissages qui seront menés bien plus tard dans la scolarité primaire ou secondaire.



veaux qui constituent les objectifs didactiques de ces séances (dire et non montrer<sup>11</sup>, parler en regardant le groupe et non la maîtresse, construire un discours quasi-monologique<sup>12</sup>), et que le groupe est constitué en interlocuteur ou locuteur secondaire.

Au niveau de l'action de l'enseignante, le placement/déplacement de l'élève-locuteur principal est représentatif de ce qu'on peut appeler un faire épидidactique<sup>13</sup>. L'enseignante est parfaitement consciente des implications de cette action (« *Je trouve important de laisser ma place à ce moment là/parce que c'est une place stratégique je crois pour les enfants/et/ quelque part ils prennent la place de la maîtresse/c'est eux qui sont acteurs et qui mènent le groupe/c'est pour ça moi je préfère faire ça/plutôt que de les laisser à leur place et qu'ils soient interrogés* »). L'organisation de la parole dans cette classe repose sur des savoirs, implicites dans le discours de la maîtresse, qui catégorisent les dispositifs de prise de parole en fonction de leurs effets sur les apprentissages des élèves. Ce ne sont pas des savoirs à faire construire par les élèves (qui seraient de type métacommunicationnel) mais des savoirs pour l'enseignant sur les conditions de l'apprentissage d'une parole monologique. Le faire épидidactique repose sur un savoir de l'enseignant (dont les composantes sont explicites pour lui, constituent ses intentions didactiques et guident son action), et engage un faire des élèves. Le savoir de l'enseignant guide son activité et donne forme à celle des élèves, il ne devient pas un contenu de savoir à construire pour les élèves. C'est en ce sens qu'il est épидidactique et non didactique<sup>14</sup>. Mais, c'est probablement parce que ce savoir devient une condition et une contrainte pour l'apprentissage que le contrôle verbal des enseignantes A et B est fort. La variété des rôles langagiers à tenir par les élèves constitue le travail que les maîtresses donnent aux élèves. À l'opposé, la maîtresse C donne comme travail aux élèves de deviner « juste », en faisant des hypothèses intéressantes. En caricaturant, dans le premier cas, l'activité langagière est investie de plus d'importance que le contenu thématique du propos, dans le second, à l'inverse, c'est ce que les élèves

<sup>11</sup> Dans une des séquences analysées ici, cette opposition est présente dans le discours de l'enseignante : TP1 « *tu vas montrer* » et TP3 « *qu'est-ce que tu as fait comme travail ?* » : « montrer » est ici à comprendre comme « dire ce que tu as fait comme travail ». L'opposition est présente même si elle n'est pas explicitée.

<sup>12</sup> Quasi-monologique car la maîtresse doit accompagner de son étayage la production langagière de l'élève, peu capable encore, à 3 ans, de développer seul et longtemps un discours oral, mais l'institution d'un locuteur principal tend vers la pratique orale monologique.

<sup>13</sup> Cf. Delcambre I., Daunay B. (2005) « Les rituels en maternelle : comment décrire les pratiques des enseignants ? » — 5<sup>e</sup> Colloque International, IUFM de Nantes, *Former des enseignants-professionnels : savoirs et compétences*, CD-ROM

<sup>14</sup> La distinction didactique/épидidactique, forgée sur le modèle de la distinction épi/métalinguistique (A. Culioli (1968) « La formalisation en linguistique » — *Cahiers pour l'analyse* 9 (106-117)) placerait l'épididactique du côté de savoirs ou savoir-faire intuitifs de l'enseignant, ou ce qui me semble plus intéressant, du côté de savoirs explicites pour l'enseignant, qu'il utilise, non comme objet et objectif d'apprentissage pour les élèves, mais comme guide de son action dans la classe, pour orienter les élèves vers des apprentissages en acte ou la mise en œuvre de savoir-faire spécifiques. Ainsi il ne s'agit de faire dire/apprendre aux élèves les règles de la communication scolaire, mais de les leur faire mettre en pratique.

## I. DELCAMBRE

ont à dire qui importe, d'où le poids du dispositif matériel qui doit provoquer ou entraîner la parole mais qui peut aussi la bloquer. La situation construite par la maîtresse C met en œuvre l'objectif de faire s'exprimer les élèves : ainsi, les moments forts sont ceux où un élève devient un « *élément moteur, mais qui ne soit pas non plus mobilisateur de la parole, disons pour qu'il incite les autres* », c'est-à-dire un élève qui fasse ce que fait l'enseignant (d'où également la diminution du contrôle de l'enseignante). La déception provient de l'observation des élèves silencieux dont la maîtresse postule qu'ils ne font rien. Chez les maîtresses A et B, la concordance entre l'observation des activités de classe et l'analyse des entretiens d'autoconfrontation permet de dire que les rôles langagiers sont des objectifs d'apprentissage (même si ce n'est pas dit comme cela par les enseignantes elles-mêmes) et non seulement des conditions de la prise de parole, puisqu'ils peuvent s'expérimenter sans même produire du langage, et qu'ils sont liés à diverses formes d'interaction (entre les deux principaux types de locuteur, mais aussi entre les locuteurs et les auditeurs silencieux).

Il est difficile d'établir la nature strictement didactique de ces objectifs d'apprentissage, c'est-à-dire la nature disciplinaire des contenus de savoirs et savoir-faire visés : ces apprentissages relèvent-ils d'une discipline, en l'occurrence la discipline du français, ou de dimensions transversales aux disciplines scolaires ? En faveur de la première solution, la formalisation de l'activité langagière (qui nous autorise à parler d'exposé dès la petite section de maternelle), telle qu'on peut l'identifier dans le discours des enseignantes ; en faveur de la seconde solution, l'idée que ces apprentissages se font, peuvent se faire dans d'autres disciplines, et ne relèvent que de dimensions communicationnelles, assumables par d'autres didactiques. Le débat ne sera pas tranché ici. En guise de clôture je me contenterai de répondre à une des questions initiales : dans le domaine langagier, je crois avoir montré que les situations des classes A et B offrent plus d'occasions d'apprentissage aux élèves de maternelle que les situations de la classe C, ce qui est probablement lié à l'explicitation des règles et des contraintes de la conversation scolaire opérée par ces deux maîtresses et à la mise en œuvre de ces règles et contraintes dans des dispositifs de parole et dans un projet pédagogique. L'observation de ces classes montre également que le dialogue scolaire peut prendre des formes singulièrement différentes. Les modes d'organisation de ce dialogue ne sont pas figés et peuvent donner lieu à des modifications sensibles des places interlocutives, ce qui interroge les critiques que de nombreuses recherches ont contribué à apporter au fonctionnement classique du dialogue maître-élève.

**Isabelle DELCAMBRE**

Université Charles de Gaulle — Lille 3  
EA THÉODILE