

Peggy MOULATSA MOUNDOUNGA

Le rôle de l'enseignante dans le positionnement des élèves face aux objets de savoir

Notice biographique

Peggy Moulatsa, doctorante en sciences de l'éducation, spécialisée dans la didactique du français, est membre du laboratoire Théodile-CIREL (EA 4354) de l'Université Lille Nord de France depuis deux ans. Intéressée par les situations de parole mises en place dans des classes de maternelle, sa recherche vise la mise en relief des conditions d'émergence d'une communauté discursive scolaire liée à l'enseignement/apprentissage du français. Pour ce faire, elle étudie les interactions verbales, les postures énonciatives des locuteurs ainsi que les contenus d'enseignement abordés durant ces moments.

Résumé

L'article rend compte d'une recherche qui consiste à analyser les interactions enseignante-élèves durant des situations de parole instituées dans deux classes de maternelle afin de voir en quoi celles-ci peuvent constituer des espaces d'enseignement/apprentissages. Nous inscrivant dans la perspective de l'interactionnisme social, nous assimilons la dyade enseignante-élève à un couple d'« expert-novice ». Les analyses des interactions montrent que les enseignantes ont recours, par ordre de préférence, à : l'explicitation des rôles discursifs aux élèves, des demandes de verbalisation, l'explicitation des propos d'élèves et enfin, l'expression de soi. Cette diversité d'interactions favorise l'apprentissage des modes de régulation de la conversation collective ainsi que le développement de compétences discursives liées à la prise de parole devant le groupe-classe. Par ailleurs, l'étude des postures énonciatives prises par les maîtresses laisse penser qu'elles utilisent des stratégies éducatives différentes.

Abstract

This article reports on a research conducted in two nursery classes. It's an analysis of teachers' interactions with children when they work on speaking in front of an audience (Quoi de neuf), in order to show what children learn from that sharing time in classroom context. From a social interactionist approach, we consider the Teacher-Pupil Dyad as an expert-novice relationship. The analysis of interaction reveals that teachers help pupils to achieve the tasks they are engaged in using various strategies: explaining discursive roles to pupils, conducting debriefings, rephrasing and explaining things that pupils say, giving them opportunities and encouragement to express their views. The diversity of the interactions enhances pupils' learning of self-regulation skills and develops their discourse competences in group conversation. Moreover, the study of teachers' enunciative positions suggests that they use distinct teaching strategies.

Mots-clés : interactionnisme social, « quoi de neuf », postures énonciatives, enseignement/apprentissages.

Keywords : social interactionist approach, "quoi de neuf", enunciative positions, teaching/learning.

Introduction

Cet article présente une analyse des rôles élaborés par deux enseignantes dans le cadre d'un dispositif de parole mis en place en maternelle. Il vise à montrer que les changements observés au niveau de la place occupée par ces maîtresses face aux contenus d'enseignement qu'elles abordent peuvent être considérés comme des stratégies utilisées pour façonner le savoir des apprenants : savoir sur leurs rôles de locuteur/auditeur/questionneur et savoir en lien avec des objets disciplinaires. En effet, depuis les instructions officielles de 2002 le langage, et notamment le langage oral, occupe la place centrale dans les apprentissages à réaliser. Cette position résulte du fait que non seulement les élèves effectuent leurs premiers apprentissages langagiers à ce stade du cursus, mais en outre c'est essentiellement par le langage oral que les maîtresses abordent les autres contenus d'enseignement. Ainsi, les situations de parole instituées dans les classes apparaissent comme étant des espaces d'enseignement/apprentissages. La question est alors de savoir si les médiations varient en fonction du rattachement disciplinaire des objets de savoir présentés aux élèves.

1. Le cadre théorique

A son entrée en maternelle, le jeune enfant a déjà commencé à parler. Ces apprentissages langagiers initiés dans le milieu familial vont être renforcés, voire diversifiés dans le contexte scolaire. En effet, l'un des principaux enjeux de l'école maternelle est de favoriser, chez chaque élève, le développement d'un langage oral varié, compréhensible et « structuré ». Les deux fonctions universelles mises en jeu en maternelle sont : le langage comme moyen de communication, ce qui équivaut au fait de parler à/avec quelqu'un et le langage en tant qu'outil de représentation du monde, ce qui renvoie au fait de parler de quelque chose. Ainsi, l'apprentissage du langage consiste à aider l'élève à passer d'un langage en situation (parler de réalités présentes) à un langage dit d'évocation. Cette aide est principalement apportée par l'adulte. En effet, plusieurs études ont mis en relief le rôle de ce dernier dans le développement langagier et psychologique de l'enfant.

1.1. L'interactionnisme social

Il s'agit notamment des travaux situés dans le courant de l'interactionnisme social et menés par des auteurs tels que Vygotsky et Bruner. Selon Ivic (1994), Vygotsky considère que les interactions asymétriques sont les principaux facteurs du développement de l'enfant. Ces interactions correspondent aux échanges entre un adulte, porteur des messages de la culture, et le jeune enfant. Dans ce type d'interactions, ce sont les systèmes sémiotiques qui jouent un rôle essentiel car, sur le plan génétique, ils remplissent d'abord une fonction communicative puis une fonction individuelle, c'est-à-dire que les signes sont utilisés pour organiser et contrôler le comportement individuel. Ainsi, le développement, même langagier, est lié à

l'apprentissage. Celui-ci correspond alors au fait de mettre à la disposition de l'enfant un outil culturel indispensable, à savoir la langue.

A l'école, l'entrée dans la langue se poursuit au travers de nouvelles expériences communicatives qui permettront l'apprentissage de nouvelles structures syntaxiques, de systèmes lexicaux, par exemple. D'après Schneuwly et Bronckart (1985), Vygotsky explique l'acquisition de ces connaissances par l'enfant via l'adulte grâce à la loi de la « double formation ». Cette loi stipule que les connaissances de l'enfant résultent d'une intériorisation consécutive au partage des significations au cours d'une interaction avec l'adulte. Par conséquent, dans le développement du processus naturel qu'est l'acquisition du langage, l'apprentissage apparaît comme un moyen de renforcer ledit processus en mettant à sa disposition des outils créés par la culture. Ces outils élargissent les possibilités naturelles de l'individu et restructurent ses fonctions mentales.

En outre, Vygotski élabore le concept de « Zone de proche développement » (ZPD) pour rendre compte de la distance entre les capacités actuelles d'un enfant et les capacités potentielles qu'il peut atteindre en étant aidé par un adulte expert. Ainsi, ce sont les interventions d'un tuteur qui permettent à l'enfant d'atteindre au même âge un niveau plus élevé que celui auquel il aurait pu prétendre par le biais de ses compétences actuelles. Nous sommes donc face à deux types d'interactions : l'interaction sociale (intersubjective) et l'interaction avec les produits de la culture.

Pour sa part, Bruner présente la dyade adulte-enfant en termes de couple « expert-novice », ce qui apporte une précision quant au statut des acteurs face au savoir ou aux connaissances en jeu dans la situation d'interaction. En effet, l'expert apparaît comme étant plus compétent que le novice, il est le représentant de la culture à laquelle ils appartiennent. La relation expert-novice a pour finalité de favoriser l'accès du novice à cette culture. A ce propos, Bruner considère que le rôle de l'expert adulte correspond à une fonction d'étayage. Dit autrement, l'adulte soutient les activités de l'enfant novice en adaptant les difficultés rencontrées dans la résolution d'une tâche et apporte les aides utiles et efficaces à ladite résolution.

De façon plus précise, Bruner (1983) a identifié six fonctions du tutorat dans lequel est engagé l'adulte expert face à l'enfant novice. Il s'agit de : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration. Cet étayage, qui consiste à restreindre la complexité de la tâche afin que l'enfant puisse résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul, est lié au concept de Zone de développement proche. Il renvoie à l'ensemble des interactions de soutien et de guidage élaborées par un adulte pour amener l'enfant à réaliser seul une tâche qu'il ne savait accomplir au préalable. Par ailleurs, Bruner considère que la médiation sociale s'exerce sur un mode communicationnel. A cet effet, il a mis en relief ce qu'il nomme le « format d'échanges » ; à savoir une conventionnalisation des formes de l'interaction indispensable à l'échange et donc aux enseignements. C'est

donc ce format qui structure les échanges à l'intérieur d'un cadre stable. De fait, la recherche interactionniste implique l'observation et la description détaillée des pratiques locales entendues comme étant des lieux possibles de la construction des savoirs et des savoir-faire. Que dire alors de l'interaction en milieu scolaire ?

1.2. Le dialogue scolaire

L'interaction pédagogique conduit à un polylogue situé. Il en découle une distribution précise des droits et des devoirs de co-location et de co-action entre les participants. Bouchard (1998 : 14) considère que cette interaction « donne lieu à des ensembles d'évènements langagiers planifiés, qui sont plus oralographiques que véritablement oraux et où s'exerce le savoir-faire professionnel de l'enseignant, le seul à connaître vraiment la finalité de l'interaction ». Une telle définition entre en résonance avec les conclusions faites sur le fonctionnement des échanges entre l'enseignant et les élèves par des auteurs tels que Brossard (1985) qui décrit le dialogue scolaire comme étant finalisé à la fois par les objectifs à atteindre et par le contrôle du temps, ou encore Sprenger-Charolles (1983) qui affirme que les stratégies de questionnement du maître ont pour visée d'amener les élèves à trouver la bonne réponse, les rapprochant ainsi de l'objectif à atteindre.

Aussi, Halté (2005) propose-t-il que, dans le champ de la didactique, un intérêt soit porté aux interactions langagières car c'est à travers elles et en leur sein que se réalisent les apprentissages scolaires. Par conséquent, l'interaction peut être assimilée à un objet langagier et représenter le but même de l'apprentissage. Dans cette perspective, le regard du chercheur va porter sur la manière dont se négocie le sens de donner aux propos des uns et des autres, étant entendu que c'est « dans le contrôle conjoint des énoncés produits que l'élève apprend » (HALTÉ, 2005 : 65).

Pour sa part, Delcambre (2012), dans une recherche menée en maternelle, met en relief des variations dans les modalités d'interlocution au sein du dialogue scolaire. De façon plus précise, cette auteure a montré que l'on peut voir émerger, durant le polylogue, des moments de dialogue maîtresse/élève (échange à deux), et des trilogues (échange entre l'enseignante et deux élèves) qui rendent possibles des formes d'étayage langagier. Ainsi, ces séquences dialoguées permettent à la maîtresse d'établir une interaction privilégiée avec un élève de manière à l'aider à développer des compétences langagières et/ou pragmatiques. C'est donc à partir de l'analyse des interactions verbales ayant lieu dans les classes de maternelle que nous nous proposons d'étudier les différentes médiations mises en place par les enseignantes pour aider les élèves à accomplir les tâches qui leur sont confiées durant la situation de parole observée. Notre regard va porter sur l'étayage des maîtresses, entendu comme étant l'ensemble des manières dont celles-ci articulent leurs interventions aux capacités des apprenants et à leurs objectifs didactiques.

2. Les caractéristiques du dispositif de parole

2.1. Le « quoi de neuf », une activité ritualisée

A ce propos, Delcambre (2005) a décrit les rôles de locuteurs assignés aux élèves durant le « quoi de neuf¹ ». Il s'agit d'une part du rôle de locuteur principal attribué par la maîtresse à l'élève qui a apporté un objet à présenter. C'est à lui que revient la place habituellement occupée par l'enseignante. C'est aussi à lui qu'elle s'adresse lors des premières minutes du « quoi de neuf » pour l'amener à développer son discours, pendant que le reste de la classe les écoute. D'autre part, il y a le rôle de locuteur secondaire. Celui-ci est rempli par des élèves précédemment auditeurs qui ont alors le droit de parler à leur tour sur l'objet présenté et de poser des questions à l'élève locuteur principal.

Par ailleurs, les rituels scolaires ont été définis par Amigues et Zerbato-Poudou (2000 : 108) comme étant des « cadres de fonctionnement collectifs qui se répètent dans le but de produire des effets psychiques durables chez des individus soumis à un ordre didactique ». Les auteurs leur attribuent, entre autres, une fonction sociale et une fonction dite topogénétique.

2.2. La fonction sociale du rituel

En effet, la fonction sociale est remplie grâce au fait que durant les activités ritualisées, les élèves apprennent ce qui leur est permis ou non de faire en fonction des moments, des lieux et dans le cadre de la réalisation d'une tâche particulière. Les rituels permettent la distribution des places et des rôles des acteurs (place du maître et des élèves) et vont jusqu'à rendre ces propriétés naturelles aux yeux des élèves. Au niveau spatial, ils contribuent à la délimitation d'un espace de légitimité des objets et des actions. S'agissant des dimensions corporelles, Amigues et Zerbato-Poudou (2000) affirment que les rituels scolaires contribuent à l'incorporation des savoirs. Pour finir, vu que la pratique des rituels est collective, ceux-ci permettent à l'élève de confronter son expérience à celle des autres. Ainsi, grâce à leur fonction sociale, les rituels sont des cadres d'enseignement/apprentissage qui articulent les contraintes d'ordre psychologique et d'ordre institutionnel.

2.3. La fonction topogénétique

Quant à la fonction dite topogénétique, elle désigne les places occupées respectivement par l'enseignant et les élèves dans leur rapport au savoir. D'après Reuter (2007), la topogénèse renvoie non seulement à l'ensemble des opérations qui organisent les différents « lieux » occupés par les acteurs de la relation didactique, mais aussi au résultat de ces opérations ; avec comme spécificité le fait qu'ici, le mot « lieux » est à

¹ Ces conclusions font suite aux observations de séances de « quoi de neuf » réalisées dans des classes Freinet.

entendre au sens de places des acteurs par rapport au savoir. La détermination de ces places ne dépend pas uniquement du positionnement des élèves et de l'enseignant dans l'espace physique de la classe. Les tâches que ces acteurs doivent accomplir ainsi que les « versions » de l'objet de savoir auquel chacun d'eux a accès y jouent un rôle essentiel. Ainsi, dans le cadre des rituels, la topogénèse renseigne sur l'assujettissement des élèves et du maître aux règles du jeu, à leurs places respectives et aux rôles qu'ils doivent remplir dans l'organisation didactique par rapport au savoir enseigné. C'est donc à travers l'analyse de l'organisation sociale et topogénétique du « quoi de neuf » en tant qu'activité ritualisée que nous avons choisi de mettre en relief les outils utilisés par les enseignantes de maternelle pour permettre à leurs élèves d'apprendre.

3. Les résultats de la recherche

3.1. Les aspects méthodologiques

Nous avons enregistré des séances de « quoi de neuf » dans deux classes de maternelle qui se distinguent sur le plan de leur pratique du « quoi de neuf ». D'un côté il y a une enseignante (A) et des élèves expérimentés, et de l'autre, une maîtresse (B) et des élèves que l'on peut qualifier de « novices ». En effet, cela fait dix ans que l'enseignante (A) pratique le « quoi de neuf » et sa classe étant un triple niveau, les élèves ont au moins une année d'expérience de ce dispositif. Tandis que pour l'enseignante (B) c'est la deuxième année qu'elle met en place cette situation de parole dans sa classe et pour ses élèves cela représente une nouvelle expérience. Ensuite, nous avons élaboré deux corpus comprenant chacun les transcriptions de huit présentations d'objets. Ce sont ces transcriptions qui ont été soumises à un certain nombre d'analyses afin de répondre aux questions suivantes : quelles sont les tâches assignées aux différents acteurs du « quoi de neuf » ? Comment s'y prend chaque enseignante pour faire entrer les élèves dans leur rôle de locuteur ? Les interactions de soutien et de guidage varient-elles en fonction du rattachement disciplinaire des objets de savoir abordés durant l'échange ?

3.2. L'organisation sociale du « quoi de neuf »

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes intéressée à l'organisation sociale du « quoi de neuf » pour mettre en relief les tâches attribuées par chaque maîtresse aux élèves, ainsi que la place que chacune se réserve le droit d'occuper durant les présentations. Aussi, pour analyser cet aspect du « quoi de neuf », nous sommes-nous inspirée des travaux de Brossard (1985). Plus précisément, nous avons identifié les attentes des enseignantes par rapport aux différents locuteurs en nous appuyant sur leurs consignes et sur l'usage qu'elles faisaient des pronoms personnels durant leurs prises de parole. Il ressort de cette analyse que les deux enseignantes (A et B) utilisent quatre types d'interactions pour communiquer avec les élèves.

Le type d'interactions auquel les deux enseignantes recourent préférentiellement correspond aux moments d'explicitation des rôles discursifs aux locuteurs. Il s'agit des échanges caractérisés par l'opposition entre le pronom « tu » (employé pour l'élève qui présente l'objet) et les pronoms « on, vous et nous » (employés pour les autres acteurs). Cette opposition permet de donner à chacun sa place et ses tâches durant le « quoi de neuf ». Le recours à ces pronoms est très marqué durant la séquence dite « d'ouverture de la présentation » car c'est à ce moment que l'enseignante positionne l'élève qui présente son objet dans son rôle de locuteur principal et les autres élèves dans leurs rôles d'auditeurs/locuteurs secondaires. Cependant, nous notons que des moments d'explicitation de rôles peuvent s'inscrire dans d'autres séquences au cours du « quoi de neuf » en guise de rappel ou pour faire endosser à l'un des acteurs (par exemple au locuteur principal) un autre de ses rôles (distribuer la parole aux locuteurs secondaires durant la phase des échanges).

Ensuite, vient le type d'interactions qui regroupe les périodes de verbalisation², c'est-à-dire les tours de parole durant lesquels les enseignantes interrogent non seulement l'élève locuteur principal mais aussi des élèves locuteurs secondaires, voire même la classe entière, en utilisant le pronom « tu » ou le pronom « vous ». Durant ces moments, les maîtresses peuvent poser des questions afin d'obtenir des informations sur l'objet présenté, le vécu des élèves, leurs connaissances.

Le troisième type d'interactions relevé se rattache aux moments durant lesquels les enseignantes explicitent au reste de la classe les propos tenus par un élève. Ce sont les tours de parole où les maîtresses utilisent les pronoms « il, elle » pour parler de l'élève en question ; ou quand elles emploient le pronom « tu » pour reformuler les dires d'un élève. Ainsi, durant le « quoi de neuf » des tâches sont aussi réservées aux maîtresses. Celles-ci se donnent, entre autres rôles, celui de rendre compréhensibles les propos des élèves et de favoriser les échanges entre ces derniers.

Enfin, le quatrième type d'interactions et le moins utilisé par les enseignantes renvoie aux périodes d'expression de soi. Il s'agit des moments où les maîtresses usent du pronom personnel « je » pour communiquer aux élèves leurs sentiments, leurs opinions et les actions qu'elles vont effectuer. En faisant cela, les enseignantes se positionnent aussi en tant que locuteurs secondaires à part entière.

Aussi, pouvons-nous affirmer que dans les deux classes les enseignantes, en tant que partenaires de la communication, se mettent en retrait et veillent prioritairement à ce que les élèves tiennent les rôles de locuteur qui leur sont réservés durant le « quoi de neuf ». De fait, cette situation de parole se révèle être, pour les élèves de maternelle, un moment durant lequel ils apprennent les modes de régulation de la conversation collective tout en développant des compétences discursives liées à la prise de parole devant le groupe classe. Mais, sont-

² Nous parlons ici de verbalisation parce que les questions de l'enseignante visent à amener l'élève à exprimer ses idées, ses sentiments, ses connaissances, bref à effectuer une prise de parole quasi monologique face à la classe.

ce là les seuls objets d'enseignement/apprentissages qui peuvent être identifiés dans ce type de situations ?

3.3. La position des acteurs face aux objets de savoir

Daunay et Delcambre (2007) ont analysé des séances de « quoi de neuf » dans des classes de maternelle et ils ont pu, à partir des interventions des enseignantes, mettre en relief la présence d'objets de savoir relevant de la discipline « français ». Forts de ce constat, ils proposent de considérer ce rituel comme un genre didactique. Autrement dit, ces auteurs pensent que le « quoi de neuf » permet de mettre en œuvre une intention et une forme didactiques avec la particularité qu'ici le mot didactique réfère au caractère disciplinaire de certains échanges où sont en jeu des contenus relevant de plusieurs disciplines. Partant de cette affirmation, nous avons voulu voir dans nos corpus quels étaient les positionnements des enseignantes face aux différents objets de savoir disciplinaires qu'elles ont abordés au cours de leurs interactions avec les élèves.

C'est à travers les postures énonciatives prises par les enseignantes dans les tours de parole où elles abordent des objets de savoir liés à des disciplines scolaires que nous avons décidé d'analyser l'organisation topogénétique des « quoi de neuf » qui composent nos corpus. Selon Rabatel (2007), ces positions (ou postures) peuvent être de trois types. D'abord, on a la coénonciation qui correspond aux situations où les deux locuteurs sont d'accord avec ce qu'ils énoncent. L'auteur parle alors de co-construction d'un point de vue qui leur est commun. Le deuxième type de position est la surénonciation. Celle-ci renvoie aux moments où, parmi les locuteurs, on a un énonciateur dominant. Rabatel présente cela comme étant la co-construction inégale d'un point de vue surplombant. Enfin, la troisième position est la sousénonciation. Elle consiste en la co-construction inégale d'un point de vue dominé. Ici, le locuteur sousénonciateur énonce un point de vue qui découle d'une énonciation antérieure à la sienne en prenant soin de faire entendre que ce point de vue est d'abord celui d'un autre avant d'être le sien. Cette analyse s'est appuyée à la fois sur des marques linguistiques qui rendent compte de l'accord ou du désaccord (je suis d'accord, je pense, selon moi, je suis sûr...) et sur la manière dont est construit le contenu propositionnel (sur le mode assertif, interrogatif...). L'objectif était de montrer comment évoluent les postures énonciatives des enseignantes afin de rendre compte de leur intention didactique.

Pour commencer, il est utile de préciser que la presque totalité des objets de savoir abordés par les deux enseignantes lors des « quoi de neuf » qui constituent ces corpus sont rattachables à deux domaines disciplinaires, à savoir le français et les sciences de la vie et de la terre (SVT). Par conséquent, y aurait-il un lien entre la discipline de rattachement des objets de savoir abordés et le positionnement des maîtresses ?

S'agissant de l'enseignante (A), il apparaît que ses postures énonciatives ne varient pas en fonction du contenu de savoir à aborder. En effet, quel que soit le domaine disciplinaire de rattachement de

l'objet de savoir qu'elle présente (français ou SVT), cette enseignante prend majoritairement une posture coénonciative face aux objets de savoir (position prise huit fois dans le corpus), puis elle adopte une posture surénonciative (cela est arrivé cinq fois dans le corpus) et enfin, elle prend la posture sousénonciative (posture adoptée trois fois).

A l'instar de sa collègue, la maîtresse (B) ne modifie pas sa posture en fonction du domaine disciplinaire auquel appartient les objets de savoir qu'elle aborde. Néanmoins, une différence existe entre les deux enseignantes car la tendance préférentielle de la maîtresse (B), face à un objet de savoir, consiste à adopter une posture surénonciative (posture prise 22 fois). Le positionnement sousénonciatif vient au deuxième rang puisqu'il a été effectué 18 fois dans notre corpus. Pour finir, la posture coénonciative est le dernier choix de l'enseignante (posture prise 10 fois). Ces constats suscitent plusieurs réflexions.

Dans une situation d'interaction didactique, l'adoption de la posture coénonciative renvoie à la mise en place d'un rapport coopératif entre les acteurs. Autrement dit, face à des objets de savoir disciplinairement orientés, les enseignantes auraient pour stratégie de recourir à des questions ciblées dans le but d'aider les élèves à construire le savoir comme le montre l'extrait³ ci-dessous :

43 M : qu'est-ce que c'est ? qu'est-ce que tu as ramené ? qu'est-ce que c'est ça Lyne ?

44 Lyn : c'est un livre.

45 M : un livre sur quoi ?

46 Lyn : sur l'espace.

47 M : sur l'espace parce que l'espace c'est où l'espace ?

48 Lyn : c'est tout là-haut.

49 M : voilà comme le ciel en fait.

La prise d'une position surénonciative est consécutive au constat d'une lacune chez les élèves, lacune que les enseignantes entreprennent de combler à l'aide de contenus propositionnels surplombant les points de vue énoncés par les élèves. Il en découle que la posture surénonciative va de pair avec la présentation explicite d'informations sur les contenus de savoir abordés lors des échanges. Elle tient lieu d'institutionnalisation du savoir :

55 M : [...] alors est-ce que vous avez des questions à poser à Lyne sur l'exposition qu'elle est allée voir au forum des sciences ?

<des élèves lèvent le doigt et la maîtresse désigne un élève>

56 M : alors Erwan.

57 Erw : j'ai vu une fusée.

58 M : est-ce que c'est une question ça j'ai vu une fusée ?

59 E : non non.

60 M : alors poser une question c'est demander quelque chose à Lyne demander de nous expliquer quelque chose.

³ Il s'agit d'un extrait tiré d'un « quoi de neuf ». Les tours de parole de l'enseignante sont indiqués par la lettre M, et les prises de parole des élèves sont identifiées par les trois premières lettres de leur prénom.

En revanche, en adoptant une posture sousénonciative, les maîtresses placent les élèves auxquels elles s'adressent, dans une position haute par rapport à l'objet de savoir. Ici ce sont eux qui détiennent l'information à apporter au reste de la classe :

3 M : waaaaaooooouuuu !!! Comme c'est joli, dis donc, tu vas nous expliquer comment tu as fait, nous on ne sait comment faire pour avoir un beau papillon comme ça et tu expliques aux enfants comment tu as fait.

4 La classe : Waaaaaaooooouuuuuuuuu !!!

5 M : c'est beau hein !!! Non non on laisse Boregarth, il va nous expliquer, allez on l'écoute Boregarth.

6 Bor : Mon père il a dit de dessiner tout autour des coquillages.

7 M : d'accord, donc c'est toi qui as dessiné autour des coquillages, c'est ça ?

8 Bor : oui, après j'ai mis les coquillages.

Ainsi, la variation relevée dans les postures prises par les enseignantes face aux objets de savoir disciplinaires résulte à la fois de l'objectif poursuivi par chacune au moment où elle aborde ledit savoir (combler une lacune, susciter une attitude coopérative), et de la place qu'elle attribue aux élèves face à cet objet de savoir (en fonction des informations que possèdent les élèves sur l'objet en question). Etant donné que les deux enseignantes ne recourent pas préférentiellement à la même posture énonciative, leurs positionnements peuvent signifier qu'elles utilisent des stratégies éducatives différentes.

La tendance de l'enseignante (A) à privilégier des relations de coopération avec les élèves au moment d'aborder des objets de savoir témoignerait-elle de l'usage d'une stratégie éducative basée sur la co-construction des connaissances ? Dans cette classe, les élèves seraient alors des acteurs, non seulement sur le plan des apprentissages communicationnels, mais aussi en ce qui concerne l'élaboration de savoirs disciplinaires.

La préférence de l'enseignante (B) pour la posture surénonciative traduirait-elle son attachement à la stratégie éducative basée sur la transmission des connaissances ? On observe en effet que la place centrale donnée aux élèves, lors des apprentissages liés à la prise de parole devant le groupe-classe, est majoritairement occupée par la maîtresse durant les moments d'enseignement-apprentissage de contenus de savoirs disciplinaires.

Conséquemment, l'organisation topogénétique du « quoi de neuf », contrairement à son organisation sociale, n'est pas une donnée connue à l'avance. Les postures des acteurs face aux contenus de savoir sont susceptibles d'évoluer non seulement au cours d'une présentation d'objet, mais aussi d'un « quoi de neuf » à un autre.

4. La discussion générale

Les analyses menées sur les interactions entre l'enseignante et les élèves dans ces deux classes mettent en relief le rôle médiateur tenu par l'adulte durant le « quoi de neuf ». En effet, lors de leurs prises de parole, les enseignantes avaient recours à des relances, elles formulaient des questions à l'attention des élèves de manière à les amener à accomplir les tâches langagières liées à leurs statuts respectifs de locuteur. Ainsi, face à l'élève qui a apporté un objet, les enseignantes s'intéressent à la manière dont ce dernier gère la situation de communication. Elles veillent à ce qu'il entre dans son rôle de locuteur principal en l'aidant à s'exprimer à propos de l'objet qu'il présente, ou à s'en servir pour rendre compte d'un événement qu'il a vécu. En outre, un regard est porté sur l'intensité de la voix (elles exigent des élèves qu'ils parlent fort) et sur l'attitude corporelle des élèves. Tous ces objets d'enseignement/apprentissage correspondent aux contenus de savoir abordés dans la séquence d'apprentissage du genre oral « exposé » élaborée par Zahnd (1998). En effet, dans l'atelier n° 3 de sa séquence didactique, l'auteure présente l'importance de savoirs/savoir-faire tels que l'ajustement de la voix, l'adaptation de la posture et l'utilisation des gestes pour l'acquisition d'une maîtrise du genre oral « exposé ».

Par ailleurs, les maîtresses mettent l'accent non seulement sur le respect des règles liées à l'organisation du « quoi de neuf », mais aussi sur l'institution explicite de rôles discursifs, et surtout elles énoncent régulièrement les règles conversationnelles propres à cette situation de langage. De fait, à l'instar de Delcambre (2005), nous pouvons attribuer au « quoi de neuf » une dimension didactique qui repose sur l'apprentissage des modes de régulation de la conversation collective ainsi que celui des différents rôles discursifs. Ainsi, cette situation de présentation orale d'objets dans laquelle sont placés les élèves de maternelle constitue un cadre où l'action de l'enseignante est mise en oeuvre. Mais, en quoi consiste cette action de l'enseignante ?

Brossard (1985) a mis en relief cinq points relatifs à l'acte pédagogique du maître. Le premier point est que le maître doit transmettre aux élèves un nouveau savoir à l'aide du langage. Le deuxième point est que la leçon est le fruit d'un compromis entre deux obligations contraires : d'un côté, la contrainte d'atteindre l'objectif dans un délai qui ne dépend pas de lui et, de l'autre, celle de permettre au plus grand nombre d'élèves de suivre la progression. Le troisième point fait état de l'expertise du maître en ce qui concerne les connaissances des élèves. Dans le quatrième point, l'auteur affirme que le maître s'efforce de mettre en mots de manière explicite des règles ou des opérations de nature plus ou moins complexe en mettant par exemple en scène un « je » sujet connaissant. Et enfin, le cinquième point fait état de la diversité des activités que le maître accomplit avec les enfants.

Les analyses portant sur l'emploi des pronoms personnels lors des « quoi de neuf » amènent au constat suivant : en situation de « quoi de neuf », les enseignantes observées ne se positionnent pas en « je » sujet connaissant mais plutôt en tant que locuteur secondaire à part entière car elles utilisent le pronom personnel « je » pour exprimer leurs

opinions et rendre compte des actions qu'elles effectuent. Par ailleurs, nous avons pu voir s'actualiser le troisième point de l'acte pédagogique énoncé par Brossard. En effet, le découpage séquentiel du déroulement de chaque « quoi de neuf » a mis en relief le fait que les questions des enseignantes avaient essentiellement pour but de vérifier l'état des connaissances des élèves (par exemple en ce qui concerne la désignation des objets apportés) et d'actualiser une nouvelle connaissance (par exemple lorsque les enseignantes définissent des termes aux élèves).

Toutefois, il est apparu des moments où, par leur questionnement, ces enseignantes voulaient obtenir des informations qu'elles ne détenaient pas. Il s'agissait de questions portant sur le déroulement d'événements vécus par les élèves et qui se rattachaient aux objets que ces derniers présentaient. Pour finir, les analyses réalisées sur l'usage que chaque enseignante fait des pronoms personnels durant le « quoi de neuf » nous ont permis de mettre en exergue les différentes activités que les acteurs du « quoi de neuf » effectuent pendant ce moment. De fait, les analyses portant sur l'organisation sociale du « quoi de neuf » nous ont conduite à caractériser la structure de base propre à la situation de parole dite « quoi de neuf ». Elle comprend quatre grandes phases :

1. la phase d'ouverture (elle est effectuée dans les deux classes par l'enseignante) ;
2. la phase de présentation orale de l'objet (elle est effectuée par l'élève locuteur principal) ;
3. la phase des échanges entre élèves ;
4. et la phase de clôture (elle est aussi faite par les deux enseignantes).

La structuration des prises de parole est traitée par Zahnd (1998) comme l'un des problèmes afférent à la maîtrise de l'exposé oral. Ainsi, la pratique du « quoi de neuf », telle que la préconisent les enseignantes A et B, permet de préparer les élèves à la réalisation d'exposés qui leur sera demandée à des niveaux supérieurs de leur scolarité.

L'analyse des postures énonciatives des enseignantes a permis de mettre en relief ce que Rabatel (2007) a identifié comme étant une stratégie utilisée par l'enseignant pour amener les élèves à participer à la résolution d'une tâche : il s'agit du positionnement coénonciateur. En effet, dans notre corpus, les enseignantes font usage de cette posture à chaque fois qu'elles questionnent les élèves sur des contenus de savoir à propos desquels elles estiment qu'ils détiennent une connaissance (par exemple quand elles veulent que l'élève nomme l'objet qu'il a apporté) ; et lorsqu'elles attendent d'eux qu'ils verbalisent à propos de l'événement qui se rattache audit objet. La visée de ce positionnement est de faire parler l'élève le plus possible de manière à ce qu'il entre dans son rôle de locuteur principal.

A côté de ce positionnement coénonciateur, il y a la posture sousénonciative qui, en situation de « quoi de neuf », semble logique eu égard à la configuration organisationnelle qui prévaut durant cette activité de présentation d'objet où la place centrale des échanges revient

à un élève. Mais, les caractéristiques mêmes de la relation didactique enseignant/élève nous amènent à dire que là aussi il s'agit d'un positionnement stratégique : l'enseignante feint d'ignorer la réponse à sa question et place l'élève en posture haute face à l'objet de savoir.

De manière globale, les interactions langagières qui s'élaborent entre les élèves et leur enseignante durant la situation de parole nommée « quoi de neuf » sont au service d'un objectif d'enseignement/apprentissage. Aussi, les enseignantes observées ont recours à des demandes de verbalisation, d'explicitation, à des stratégies de questionnement ainsi qu'à une diversification de leurs postures énonciatives afin d'amener les élèves à répondre aux attentes relatives à leur statut de locuteur (principal ou secondaire) d'une part, et de favoriser la rencontre de ces derniers avec des objets de savoir disciplinaires issus de la culture dans laquelle ils évoluent, d'autre part. La description aussi précise que possible des liens entre ces différents aspects relatifs aux types d'interactions, aux postures énonciatives et aux contenus devrait nous permettre d'affiner la description des systèmes de médiations langagières différenciés mis en place par les enseignantes.

Bibliographie

- AMIGUES R. et ZERBATO-POUDOU M.-T., 2000, *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*, Paris : Retz.
- BOUCHARD R., 1998, « L'Interaction en classe comme polylogue praxéologique », *Mélanges en hommage à Michel Dabène*, Grenoble : Ellug, p.1-16.
[en ligne : http://www.inrp.fr/colloques/seminaires/2004/sem_didac/bouchard_article_1.pdf]
- BROSSARD M., 1985, « Qu'est-ce que comprendre une leçon ? », *Bulletin de Psychologie*, tome XXXVIII, n° 371, p. 727-737.
- BRUNER J. S., 1983, « De la communication au langage : perspective psychologique », *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, Paris : PUF, p.157-207.
- DAUNAY B. et DELCAMBRE I., 2007, « Les Rituels en maternelle, genre scolaire ou disciplinaire ? », *Les Cahiers Théodile*, n° 7, p. 33-48.
- DELCAMBRE I., 2005, « La Construction de rôles discursifs en petite / moyenne section de maternelle », dans HALTÉ J.-F. et RIISPAIL M. (éd.), *L'Oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, Paris : L'Harmattan, p. 119-135.
- DELCAMBRE I., 2012, « Pratiques de l'oral en maternelle et rôle des contextes pédagogiques », dans BERZIN C. (éd.), *Conceptions des jeunes enfants et premiers apprentissages scolaires : recherche et perspectives pédagogiques*, Amiens : Université de Picardie Jules-Verne/laboratoire CLEA, p. 81-92.
- HALTÉ J.- F., 2005, « Interaction : une problématique à la frontière », dans CHISS J.-L., DAVID J. et REUTER Y. (éd.), *Didactique du français : fondements d'une discipline*, Bruxelles : De Boeck.
- IVIC I., 1994, « Lev S. Vygotsky », *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, n° 3/4, p. 793-820.
- RABATEL A., 2007, « Les Enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique », *E-Education et didactique*, n° 2, http://icar.univ-lyon2.fr/membres/arabatel/documents/76-2007eEducation_et_didactique_n2-Rabatel.pdf.

- Reuter Y. (éd.), 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles : De Boeck.
- SCHNEUWLY B. et BRONCKART J-P., 1985, *Vygotsky Aujourd'hui*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- SPRENGER-CHAROLLES L., 1983, « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de textes », *Pratiques*, n° 40, p. 51-76.
- ZAHND G., 1998, « L'Exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs », *Repères*, n° 17, p. 41-54.