



HAL
open science

Langage de l'enseignant, expert ou novice, en situation d'étayage

Camille Delvoye

► **To cite this version:**

Camille Delvoye. Langage de l'enseignant, expert ou novice, en situation d'étayage. Education. 2013. dumas-00833703

HAL Id: dumas-00833703

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00833703>

Submitted on 13 Jun 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**MASTER SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES
ÉCOLES »
DEUXIÈME ANNÉE (M2)
ANNÉE 2012/2013**

**LANGAGE DE L'ENSEIGNANT, EXPERT OU NOVICE,
EN SITUATION D'ETAYAGE**

**NOM ET PRENOM DU RESPONSABLE SCIENTIFIQUE DU SEMINAIRE
: Mme SALAGNAC Nathalie**

DISCIPLINE DE RECHERCHE : LANGAGE

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : DELVOYE CAMILLE
SITE DE FORMATION : OUTREAU
SECTION : M2A**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des Maîtres
École interne de l'Université d'Artois

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au soutien et à l'aide nombreuses personnes à qui je tenais à adresser tous mes remerciements.

Je remercie, tout d'abord, Madame Salagnac Nathalie, directrice de ce mémoire, pour ses conseils, sa patience et sa disponibilité sans lesquels je n'aurais pas abouti à la construction de ce mémoire.

Je tiens également à adresser toute ma reconnaissance à l'enseignant qui m'a accueilli dans sa classe afin que j'effectue les enregistrements nécessaires à la prise de données ainsi que pour ses conseils et le temps accordé au cours du recueil.

Je n'oublie pas mes proches que je remercie tout particulièrement pour leur patience, leurs nombreux encouragements et le temps consacré aux lectures et relectures de ce mémoire.

Table des matières

Remerciements.....	2
Introduction.....	5
I. Cadrage théorique.....	7
1. Qu'est-ce que parler à l'école?.....	7
1.1 Comment se construit le langage de l'élève?.....	7
1.2 Peut-on parler d'une pratique langagière de l'enseignant?.....	8
1.3 Quelle est la place discursive des différents acteurs de l'échange à l'école?.....	9
1.4 Quelles sont les spécificités du langage en échange d'aide?.....	11
2. Le langage à l'école, un langage d'étayage basé sur le dispositif de tutelle.....	13
2.1 Qu'est-ce que l'étayage?.....	13
2.2 En quoi le langage d'étayage se base sur le dispositif de tutelle?.....	15
2.3 La réflexion actuelle sur l'étayage dans le contexte de l'école.....	15
II. Présentation de la méthodologie.....	20
1. Contexte général.....	20
2. Dispositif et déroulement: l'aide personnalisée, un format d'étayage.....	20
2.1 Création et enjeux de l'aide personnalisée.....	20
2.2 Pourquoi choisir ce contexte pour l'analyse du langage de l'enseignant ?.....	21
3. Déroulement.....	22
4. Critères d'observation et hypothèses.....	23
4.1 Place discursive des participants à l'échange	23
4.2 Nature de l'aide et modalités d'étayage	23
4.3 Les réussites des élèves : l'enseignante novice parvient-elle à utiliser le langage de manière efficace ?.....	24
III. Analyse des données.....	25
1. Analyse quantitative: l'occupation de l'espace discursif et le rôle des différents participants au sein du polylogue.....	25

1.1	Présentation des séances.....	25
1.2	Occupation de l'espace discursif	27
1.2 A)	Les tours de parole.....	27
1.2 B)	Les temps de parole.....	30
1.3	Différents moments dans le polylogue: les saynètes.....	35
1.4	Synthèse des différentes données concernant l'occupation de l'espace discursif des enseignants : les premières constatations.....	41
2.	Analyse qualitative: des résultats en opposition à nos hypothèses de départ.....	42
2.1	La place discursive des participants et son impact dans le polylogue	42
2.1 A)	Une habitude enseignante : la volonté de contrôle sur la séance.....	42
2.1 B)	Impact de la place de l'apprenant dans le polylogue.....	44
2.2	Efficacité de l'étayage	47
2.3	Nature et modalités de l'étayage: le style professionnel ou le genre professionnel ?.....	49
	Conclusion.....	53
	Bibliographie.....	53
	Table des matières des annexes.....	55

Introduction

C'est en première année de master, lors de stages d'observation et de pratique accompagnée, que j'ai pris conscience de l'importance d'un langage réfléchi de l'enseignant. A première vue, celui-ci paraît naturel et spontané. Ce n'est qu'à travers la lecture de divers articles de R. Bouchard et de C. Hudelot que j'ai commencé à cerner les enjeux sous-jacents et les spécificités de ce langage. Je me suis alors dirigée vers la dimension d'étayage du langage de l'enseignant pour mon mémoire grâce à l'article de N. Francols. En effet, l'étayage occupe une grande place à l'école et tout particulièrement dans le langage de l'enseignant. On peut affirmer à l'instar de Francols : «on va à l'école pour apprendre à faire seul ce qu'on ne sait pas faire et (...) l'aide est le passage obligé pour la réussite des apprentissages» (FRANCOLS N., L'échange d'aide dans l'interaction didactique, page 1).

D'autres lectures m'ont permis d'approfondir la notion d'étayage déjà exposée lors de cours à l'IUFM. Ainsi, je suis revenue aux théories de Vygotski à travers l'ouvrage de G. Vergnaud (*Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*, 2010) et à celles du psycholinguiste américain J. Bruner (*Le développement de l'enfant, Savoir faire, Savoir dire*, PUF, 1983 et *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1987). J'ai ainsi pu répondre à mes premières questions : Comment apprennent les enfants ? Comment mettre en place un étayage efficace ? La notion de zone de proche développement de Vygotski sera fondamentale pour mon analyse ainsi que les six fonctions de l'étayage proposées par Bruner qui constitueront un modèle pour mon analyse du langage en situation d'étayage. A ces deux sources principales s'ajoutent mes lectures d'articles de R. Bouchard cité précédemment et de C. Le Manchec qui étudient le langage à l'école comme un langage d'étayage. Enfin, l'outil linguistique a donné une nouvelle perspective à ma réflexion à savoir la place discursive de chacun des acteurs des interactions langagières en classe.

J'envisage donc d'interroger, dans ce mémoire, la présence de l'étayage au sein du langage de l'enseignant à travers un recueil de données effectué dans une classe de CE2. Ma problématique sera la suivante : Comment l'enseignant, expert ou novice, utilise le langage pour construire un étayage efficace et contribuer ainsi à l'apprentissage par l'acte de parole ?

Afin de répondre aux mieux à cette problématique, il s'agira, dans un premier temps de présenter le cadrage théorique afin de répondre à certaines questions: Comment envisager un étayage efficace actuellement dans le cadre de l'école primaire ? Y a-t-il un langage spécifique à l'école ? Puis, dans un second temps, j'explicitai la méthodologie envisagée c'est-à-dire la prise en compte du contexte général, le dispositif choisi, les observables ainsi que les premières hypothèses. Enfin, l'analyse à la fois d'un point de vue quantitatif mais aussi qualitatif permettra de tirer des conclusions en vue de répondre à cette problématique.

I. Cadrage théorique

1. Qu'est-ce que parler à l'école?

1.1 Comment se construit le langage de l'élève?

J. Bruner¹, psycholinguiste américain, modélise les différentes étapes de l'acquisition du langage chez l'enfant dans son ouvrage.

Selon lui, trois perspectives sont envisageables au sein de l'acquisition du langage. Avoir acquis le langage peut signifier énoncer un propos conforme aux règles de grammaire et ayant du sens. Un second sens correspond à la capacité de référer à quelque chose et de signifier cet élément par l'énoncé. Enfin, maîtriser le langage revient à pouvoir exprimer une intention communicative et accomplir un acte par le langage. La maîtrise du langage recouvre donc trois aspects, syntaxique, sémantique et pragmatique, qui sont simultanés dans l'apprentissage.

De plus, il cherche à démontrer que les compétences linguistiques sont présentes chez l'homme dès la naissance : il évoque des capacités présentes chez le jeune enfant et prédisposant à l'acquisition langage. Ainsi, un enfant, dès son plus jeune âge, présente une disposition à la recherche de moyens pour atteindre une fin. Cette disposition l'amènera à utiliser certains signaux pour exprimer ses besoins (par exemple, se nourrir) afin d'atteindre son but. Puis, il se tourne rapidement vers la communication, notamment par de nombreux échanges avec sa mère mais aussi par le regard et le jeu corporel. La mère apprend à comprendre les signes de l'enfant et à les interpréter : un langage se crée et l'enfant repère les effets de ses actions sur le comportement de sa mère. Par la suite, l'action de l'enfant suit un ordre et une systématisation : tous les actes possibles de son champ d'action sont systématisés. De ce fait, un acte unique est appliqué à une catégorie d'objets. Par exemple, tout objet que l'enfant parvient à saisir entraînera une même action (porter à la bouche, lancer, secouer etc...). Enfin, l'enfant parvient à extraire des règles abstraites des échanges qu'il effectue régulièrement avec sa mère et son entourage proche. L'échange est contingent dans le sens où chaque réponse est dépendante et constitue une réaction à l'énoncé précédent. L'enfant établit alors les critères de validité du dispositif

¹ BRUNER J., *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz, 1987

communicationnel qui nécessite au moins deux partenaires s'engageant dans l'interaction. Par conséquent, Bruner en vient à soutenir que l'enfant a la faculté de comprendre les actes de langage. On peut définir l'acte de langage comme le moyen mis en œuvre par le locuteur pour agir sur son environnement par les mots. C'est ainsi qu'à travers un même type d'énoncé (interrogatif, par exemple), l'enfant distingue l'intention dans l'énoncé (simple demande, réprimande, ou autre). Il a la capacité de compréhension et de différenciation des actes de parole.

En résumé, Bruner soutient que le développement du langage implique la compréhension d'une négociation entre deux participants et une construction du dispositif pour permettre une communication efficace. L'enfant acquiert la capacité d'exprimer ses besoins et repère les effets des moyens d'expression utilisés. Il saisit alors les conventions propres au discours et n'apprend qu'à la suite de cette maîtrise primaire des caractéristiques du langage les normes syntaxicales, lexicales et grammaticales. L'acquisition du langage se fait donc essentiellement dans le jeu des interactions et les caractéristiques du langage sont rapidement acquis puisqu'il existe des « dons » cognitifs innés prédisposant à cette acquisition. L'interaction est la base de la maîtrise du langage. Le processus est entamé par les échanges non-verbaux puis verbaux avec la mère et se poursuit dans le cadre de l'école avec les pairs mais aussi tout particulièrement par les interactions avec l'enseignant.

1.2 Peut-on parler d'une pratique langagière de l'enseignant?

Les interactions avec l'enseignant procèdent d'une étape essentielle dans l'apprentissage du langage de l'élève d'autant plus que le langage de l'enseignant présente une particularité. En effet, toute parole constitue un acte de langage, théorie analysée par F. Armengaud² dans un ouvrage sur la pragmatique. Ainsi, l'auteure revient sur la théorie de J. Austin qui soutient que la fonction du langage n'est pas seulement de décrire le monde mais aussi d'accomplir des actes. Utiliser le langage permet également d'agir sur le monde. Un acte langagier illustre le fait que par son langage, le locuteur agit sur l'environnement : prononcer des paroles dans un certain contexte, c'est agir. L'auteur distingue les actes déclaratifs qui décrivent la réalité (ils peuvent être vrai ou faux) et les actes performatifs qui permettent d'accomplir une action. L'acte de langage est réussi si l'allocutaire perçoit

2 F. Armengaud, *La Pragmatique*, Que sais-je?, 1985

l'intention du locuteur dans le discours, soutenue par le contexte et l'intonation. Ainsi, l'énonciation serait l'association de trois actes :

- l'acte locutoire, le fait d'émettre des sons ;
- l'acte illocutoire, l'expression de l'intention de l'acte locutoire ;
- et l'acte perlocutoire, l'effet produit sur l'allocutaire mais aussi sur le locuteur.

Chaque parole constitue donc un acte langagier dans le sens où elle a un impact et peut modifier l'environnement. Dans le cadre de l'école ces paroles deviennent des actions précises et spécifiques à l'enseignement. On peut alors concevoir l'échange entre l'élève et l'enseignant comme une multitude d'actes langagiers. C'est le point de vue qu'adopte dans son article « L'échange d'aide dans l'interaction didactique » l'ancienne enseignante N. Francols³ : elle porte un regard sur les interactions en classe en s'appuyant notamment sur la théorie des actes de langage. Cette perspective lui permet d'affirmer que les actes langagiers et non-langagiers peuvent avoir une même fonction (demander de l'aide verbalement ou lever la main) et sont souvent parallèles dans le discours de l'enseignant : « des actes langagiers annoncent, accompagnent ou suivent des actes non-langagiers » (page 2). Elle distingue alors des actions souvent entremêlées à l'école exprimées dans les actes langagiers et non-langagiers : les actions de manipulation d'objet, les manipulations de la langue et les actions cognitives qui occupent une place sous-estimée dans la classe. Le langage d'aide de l'enseignant devient dans cette perspective un dire et un faire.

1.3 Quelle est la place discursive des différents acteurs de l'échange à l'école?

N. Francols utilise également l'outil linguistique pour analyser l'échange d'aide en classe et reprend la théorie de « face » et de « territoire » de Goffman. Selon le linguiste et sociologue Goffman, l'enjeu des interlocuteurs dans un échange est de ne pas perdre la face, au sens littéral. S'engager dans une interaction avec un autre oblige le locuteur à exprimer sa face, son image, son identité qu'il tente de présenter sous son meilleur jour. De même, ce qu'il appelle le territoire appartient à notre identité, composée de propriétés

3 FRANCOLS N., L'échange d'aide dans l'interaction didactique, Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon

autant physique (nos biens) que symbolique (notre caractère). L'échange entre deux interlocuteurs constitue alors une relative menace pour l'individu. Cette théorie est d'autant plus significative dans l'échange d'étayage en contexte de classe. En effet, l'expert présente une image forte de lui-même et ne semble engager qu'en faible partie sa face. Au contraire, l'élève bénéficiant de cet étayage, doit révéler son incapacité même temporaire pour demander de l'aide : il se place de lui-même en position de faiblesse mais dans une perspective progressiste d'amélioration de ses savoirs et savoir-faire. La tâche est en réalité plus complexe pour l'enseignant qui doit préserver la face de l'élève pour le maintenir dans cette volonté de progrès et ne pas trop envahir son territoire au risque de le dessaisir de sa tâche. L'enseignant doit veiller à apporter une aide qualitative préservant la bonne image de chacun des actants mais aussi proposer une aide peu envahissante pour le territoire de l'élève.

Dans cette question de place discursive, R. Bouchard⁴ porte un regard privilégié sur la place de chacun des acteurs dans l'interaction à l'école dans son article intitulé « L'interaction en classe comme polylogue praxéologique » (ELLUG, Grenoble 3, 1998). Professeur-chercheur à Lyon en sciences du langage, il s'intéresse notamment aux interactions verbales avec comme perspective l'activité enseignante. Celui-ci apporte donc un point de vue complémentaire à celui de N. Francols en analysant le langage de l'enseignant avec une perspective praxéologique c'est-à-dire en regard avec la pratique. Dans son article, il questionne la place discursive de chacun des participants dans une activité de classe. Il constate alors que l'interaction est fortement inégale. En effet, l'enseignant dirige l'interaction et met en place les règles d'échanges. La parole de l'enseignant recouvre de nombreux enjeux (ouvrir l'apprentissage, le diriger, rappeler les pré-requis, soutenir l'activité des élèves...). Il est également fortement engagé dans l'interaction puisque l'efficacité de son activité d'enseignement se mesure à la réussite du travail des élèves. Quant aux élèves, leur prise de parole met en jeu leur capacité de compréhension d'un savoir. Paradoxalement, leur prise de parole reste épisodique et dirigée par l'apprentissage puisqu'elle constitue une réaction aux paroles de l'enseignant. Par la suite, R. Bouchard rappelle le schéma trinaire des interactions en classe : la maître pose une question, l'élève répond et la maître évalue la réponse. Par conséquent, la place discursive de l'apprenant est fortement limitée et demande à être davantage prise en compte.

4 BOUCHARD R., L'interaction en classe comme polylogue praxéologique, ELLUG, Grenoble 3, 1998

1.4 Quelles sont les spécificités du langage en échange d'aide?

N. Francols, propose actuellement des formations professionnelles traitant des enjeux relationnels dans l'échange d'aide. Dans son article, «L'échange d'aide dans l'interaction didactique», elle propose une structure à l'analyse des interactions entre enseignant et élèves. Ainsi, elle précise à la fois les modalités de l'échange d'aide ainsi que les enjeux quant à l'apprentissage scolaire et l'autonomisation de l'élève paradoxalement par le dispositif de tutelle. Elle rappelle que l'apprentissage à l'école implique le dispositif de tutorat : cette phrase me paraît résumer très clairement son point de vue sur l'échange entre l'enseignant et les élèves : «on va à l'école pour apprendre à faire seul ce qu'on ne sait pas faire et (...) l'aide est le passage obligé pour la réussite des apprentissages». Cette considération sur l'école et l'importance de l'apprentissage par l'aide cadre son analyse de l'échange. C'est ainsi qu'elle choisit de proposer une analyse structurale de l'échange d'aide.

Elle choisit, tout d'abord, de se pencher sur l'ouverture de l'échange d'aide. L'ouverture de l'échange peut être initié aussi bien par l'élève qui demande implicitement ou explicitement de l'aide ou par l'enseignant qui constate une difficulté chez l'élève. Elle remarque que les demandes d'aide des élèves utilisent souvent des signaux implicites (lever le doigt, attendre à une file, regarder l'enseignant, arrêter son travail...). De même, le signal non-verbal peut être accompagné d'une demande verbalisée. Ici, les actes langagier et non-langagier sont clairement mêlés. Les demandes d'aide relevées par N. Francols sont diverses : un appel, une question de type formel à propos du travail demandé, les demandes de permission d'utilisation d'une ressource d'aide, une demande de validation, la constatation de son ignorance ou son incompetence, la remise en cause de l'activité par son intérêt ou sa difficulté. L'auteure constate que l'aide est apportée selon que l'objet de la demande demandée est précisé ou non. Les objets des demandes d'aide peuvent être liées directement à la tâche demandée (la compréhension de la consigne) ou plus généralement à l'activité scolaire (le manque de matériel, un problème d'organisation) voire sans lien avec l'activité. Si l'élève présente clairement son objet d'aide, l'enseignant interviendra en général plus rapidement.

Ensuite, l'ancienne enseignante revient sur les différents procédés d'aide et les réponses apportées par l'enseignant. En effet, lorsque l'élève ne demande pas directement

de l'aide, l'enseignant perçoit la difficulté de l'élève et se dirige vers lui. Il évalue alors le travail seul au regard de l'avancée de la tâche ou sous forme de co-évaluation orale avec l'élève qui explique alors de lui-même son avancement, la procédure utilisée et la cause de son problème. L'auteure relève alors trois procédés réparateurs. Le procédé peut mettre en jeu la présence de l'enseignant ou d'une autre ressource d'aide. Il peut aussi être centré sur la tâche (il s'agit dans ce cas d'un blocage technique ou cognitif) ou sur la personne (il s'agit donc d'un blocage affectif comme la démotivation de l'élève). La première réaction de l'enseignant est de proposer un deuxième essai de la tâche sans qu'il guide l'élève : l'étayage est uniquement affectif (soutien de l'enseignant) ou cognitif (repérer l'échec d'une étape dans ses procédures). Si cette aide n'est pas concluante, l'enseignant guide alors davantage l'élève. Il peut proposer différents types d'aide : renvoyer l'élève à lui-même, donner des indices, suggérer ou conseiller une autre procédure, commander une action (l'étayage limite temporairement l'autonomie de l'élève), prendre en charge une action (il y a aide à l'apprentissage quand l'élève imite, immédiatement ou en différé), être présent et intervenir en cas de nécessité ou encore utiliser des ressources de la classe. Le procédé d'aide peut aussi être centré sur la personne. Ces procédés sont essentiellement verbaux et peuvent relever de : un adoucissement de l'évaluation négative, une minimisation de la position d'aide, le rappel de l'aboutissement proche de la tâche, l'accompagnement de l'élève dans les étapes de réalisation de la tâche, la remotivation de l'élève et la proposition d'un espace de parole. Ces échanges sont généralement plus longs que les procédés centrés sur la tâche et se basent fortement sur la relation de confiance établie entre l'enseignant et l'élève. Les différents procédés d'aide sont utilisés différemment par chaque enseignant selon l'autonomisation de l'élève et le rapport établi à l'erreur et à l'effort.

Quant à la fermeture de l'échange d'aide, elle est souvent implicite et n'est pas exprimée verbalement. L'aide se clôt le plus souvent par l'évaluation de la tâche de l'élève avec une connotation conclusive mais rarement par un bilan sur les difficultés rencontrées ou un retour sur ce que l'élève a compris. On peut affirmer qu'un échange d'aide en classe n'est jamais arrêté définitivement puisqu'il est constamment réengagé mais de manière différente. Le plus souvent, l'aide passe de l'individuel à un échange collectif.

Au regard de ces lectures, on peut affirmer que l'étayage a une grande place à l'école et dans le langage de l'enseignant. Cependant, il faut revenir à la notion même d'étayage pour relever les spécificités de cette activité et proposer un dispositif efficace.

2. Le langage à l'école, un langage d'étayage basé sur le dispositif de tutelle

2.1 Qu'est-ce que l'étayage?

J. Bruner, psycholinguiste américain, explicite la notion d'étayage dans le cadre pédagogique et développe les six fonctions de l'étayage.

Il s'appuie sur la notion de zone de proche développement de L. Vygotski pour étudier la nature du dispositif de tutelle et les moyens d'aide employés par l'expert. De cette façon, il définit le dispositif de tutelle comme les interactions entre l'adulte et l'enfant par lesquelles l'adulte permet à l'élève de résoudre des problèmes qu'il ne peut résoudre seul. Ainsi, des formats (formes régulatrices d'échanges) doivent être mis en place pour que l'adulte guide l'enfant dans le tutorat dans des interactions régulières et formalisées. C'est à travers ces formats que l'élève se détachera progressivement du dispositif de tutelle pour parvenir à une autonomie dans l'apprentissage. Ce dispositif permet non seulement un progrès rapide de l'élève en ayant bénéficié mais aussi l'apprentissage d'un savoir supérieur au niveau actuel de l'élève. Paradoxalement, le tutorat mène à l'autonomisation de l'élève puisque l'échange d'aide avec un adulte lui permet, a posteriori, de résoudre des problèmes supérieurs à ses capacités actuelles.

Par la suite, J. Bruner identifie six fonctions de l'étayage, l'étayage étant défini comme l'ensemble des interactions d'aide du dispositif de tutelle. L'expert doit avoir conscience de ces six caractéristiques pour proposer des conditions efficaces d'apprentissage à l'apprenant.

Ainsi, l'étayage doit débuter avec une phase d'enrôlement ce qui permet de susciter l'intérêt de l'élève et de déclencher son adhésion dans la tâche proposée. L'adulte a alors pour rôle d'explicitier les enjeux et les finalités de la tâche pour inciter l'élève à entrer dans la tâche. Ainsi, définir la compétence visée d'une activité avant que l'élève n'entre dans la tâche va permettre à celui-ci de faire écho avec des activités déjà mises en place mettant en œuvre cette compétence.

Puis, la réduction des degrés de liberté consiste, pour le tuteur, à prendre en main une partie de l'activité pour garder l'élève concentré sur la tâche sur laquelle repose l'apprentissage et lui éviter une surcharge cognitive. Cette réduction de la tâche limite le

nombre d'activités au sein même de la tâche en partageant la tâche entre l'élève et ses pairs ou l'élève et l'enseignant.

Il faut également maintenir l'orientation de l'élève vers le but fixé de l'activité. Cette forme d'étayage, mise en place par le tuteur, incite l'élève à garder en vue l'objectif final de la tâche. Au cours de l'activité, l'orientation doit être maintenue à plusieurs reprises ce qui permet de conserver une perspective durant la réalisation de la tâche et de ne pas se perdre en utilisant les procédures de résolution.

Le tuteur se doit de rappeler les caractéristiques déterminantes de la tâche c'est-à-dire de faire comprendre l'écart entre la tâche effectuée par l'élève et la tâche attendue par l'enseignant. Celui-ci souligne alors les aspects essentiels de la tâche. Par exemple, il peut rappeler au cours de l'activité les consignes annoncées au début de la séance ou encore les différentes étapes qui amènent à la résolution de la tâche.

De même, un contrôle de la frustration doit prévenir l'élève d'une démotivation en cas d'échec et ainsi faire en sorte que l'élève aidé ne devienne pas dépendant de cet étayage.

Enfin, une démonstration de la tâche par l'enseignant consiste non seulement à imiter la tâche à effectuer mais aussi à styliser l'action pour souligner ses gestes et les justifier par rapport au but. On peut dire qu'il y a un apprentissage dans la démonstration dès lors qu'il y a une imitation de l'élève, qu'elle soit immédiate ou différée. En effet, en imitant la tâche à exécuter, l'élève intègre déjà d'une certaine façon les caractéristiques de la tâche au vu du résultat à atteindre.

L'étayage n'est donc pas une simple aide puisqu'une partie de cette activité repose sur une prise en charge partielle de l'activité par l'adulte pour permettre à l'élève de se fixer sur le but de l'apprentissage. Ce dispositif se trouve au cœur du processus des apprentissages et lié à la zone de proche développement de Vygotski : l'adulte a bel et bien un rôle de médiateur du savoir.

2.2 En quoi le langage d'étayage se base sur le dispositif de tutelle?

G. Vergnaud, didacticien des mathématiques, présente les apports des théories vygotkiennes à partir de nombreux extraits de l'ouvrage *Pensée et Langage* (Vygotski, 1934-1937). L. Vygotski, psycholinguiste russe, adopte une approche développementale pour aborder l'acquisition du langage et la construction des apprentissages chez l'enfant.

Le psycholinguiste développe la notion de «zone de proche développement» (ZPD) dans la construction des apprentissages chez l'enfant. Il dissocie, tout d'abord, le développement et l'apprentissage bien que ces deux notions soient liées. Selon lui, il existe deux niveaux de développement : le développement actuel de l'enfant (les problèmes que l'élève peut résoudre seul) et le niveau de développement potentiel (les problèmes qu'il pourrait résoudre avec l'aide de quelqu'un). La zone proximale de développement mesure donc le développement potentiel de l'élève. L. Vygotski la définit comme «ce que l'enfant sait faire avec l'aide d'autrui et qu'il ne sait pas faire tout seul»⁵. Ainsi, un apprentissage situé dans la zone de développement actuel de l'élève ne serait pas un réel apprentissage puisque l'élève saurait déjà le faire seul. De même, un apprentissage trop avancé par rapport aux capacités de l'élève serait inutile. On peut donc dire, selon sa théorie, que le seul apprentissage efficace consiste à apprendre en collaboration avec des pairs ou un adulte, dans tous les cas ayant un niveau plus expert que lui. L'apprentissage dans cette zone permettrait à l'élève un apprentissage plus rapide et plus adapté à ses capacités.

La médiation se place alors au cœur du processus d'apprentissage. L'élève doit, dans un premier temps, construire avec l'aide du médiateur qui facilite l'appropriation du savoir et propose une démonstration de l'opération à effectuer. Puis, l'élève doit intérioriser le savoir pour poursuivre l'apprentissage sans l'aide du médiateur. La notion d'étayage, bien qu'inexistante chez L. Vygotski, est développée par J. Bruner dans la continuité des théories vygotkiniennes.

2.3 La réflexion actuelle sur l'étayage dans le contexte de l'école

La recherche sur la notion d'étayage est actuellement poursuivie et appliquée au contexte de l'école.

Ainsi, dans un de ses articles intitulé « Organisation de la classe »⁶, Claude Le Manchec, linguiste et didacticien, s'interroge sur le rôle de l'étayage langagier dans des activités de classe, en se basant sur les théories de J. Bruner. En comparaison aux travaux de N. Francols, C. Le Manchec s'appuie sur un corpus important d'activités portant sur le

5 VERGNAUD G., *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*, page 22

6 LE MANCHEC C., *Organisation de la classe*

<http://www.crdp->

[strasbourg.fr/main2/produits/langage_oral/docs/C_ORGANISATION_DE_LA_CLASSE.pdf](http://www.crdp-strasbourg.fr/main2/produits/langage_oral/docs/C_ORGANISATION_DE_LA_CLASSE.pdf)

langage oral de l'élève comme la restitution de récit ou les récits de vie pour analyser le langage de l'enseignant. De ce fait, il en vient à proposer différents styles d'étayage au vu des caractéristiques qu'il a observées dans les discours enseignants en situation de classe.

Tout d'abord, il distingue trois types d'étayage qui permettent d'analyser le rôle du dispositif dans des activités de langage : l'étayage affectif, l'étayage langagier et l'étayage cognitif. Le premier étayage consiste à donner confiance à l'élève pour que celui-ci s'investisse dans la tâche. On peut le rapprocher de l'« enrôlement » chez J. Bruner. L'étayage langagier mobilise le langage de l'enseignant. Celui-ci peut opérer plusieurs choix de résolution: prendre en charge une partie du discours, prononcer différents types d'interactions (la reformulation d'un énoncé peu clair qui peut se faire par la substitution ou l'ajout de termes, la réduction de l'énoncé ou la transformation plus formelle de l'énoncé), la relance du discours de l'élève, les « techniques d'animation » pour donner une nouvelle direction au discours (argumentative, narrative, explicative...) et la dénégation des propos de l'élève.

Puis, dans un second article intitulé « L'étayage langagier »⁷, il revient sur le rôle spécifique de l'enseignant. Celui-ci ne doit, selon l'auteur, occulter aucune des dimensions « sociales, psychologiques et langagières » de l'étayage. L'adulte a alors plusieurs rôles. Un de ses rôles fondamental se situe avant l'étayage langagier en lui-même puisqu'il anticipe l'espace de l'étayage ou autrement dit il met en place un « format » défini par J. Bruner. Puis, durant l'étayage, il mesure ses interventions pour ne pas les faire devenir contre-étayantes, il se centre différemment sur la gestion des interactions ou sur la tâche.

Enfin, il propose divers styles d'étayage :

- l'étayage insistant : l'enseignant cherche à faire parler l'élève un maximum de fois ; à chaque question de l'enseignant, l'élève a tendance à répondre à une question minimale, suivant le questionnement du maître ;
- l'étayage mesuré : l'enseignant laisse à l'élève libre cours dans son choix de propos (description, commentaire, inférence) et ne fait qu'accepter, réfuter ou commenter les propos de l'élève ;
- l'étayage risqué : l'enseignant choisit de laisser l'élève proposer un commentaire

7 LE MANCHEC C., *L'étayage langagier*
http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/theorie/etayage.htm

personnel et poser ses questions.

Cette analyse basée sur des séances de langage oral propose différents types et styles d'étayage qui précise la fonction de l'étayage en classe.

De même, Christian Hudelot⁸, chercheur en linguistique et plus particulièrement sur la dimension dialogique des conduites langagières, se penche plus particulièrement sur la question de l'étayage dans le contexte de la classe et notamment s'appuie sur la définition de l'étayage théorisée par J. Bruner pour mesurer l'efficacité de l'étayage mis en place par l'enseignant.

Il propose, tout d'abord, une définition du contre-étayage. En effet, lorsqu'il ne respecte pas les caractéristiques de l'étayage proposées par J. Bruner, l'étayage se révèle inefficace voire contre-étayant : il ne soutient plus l'élève dans l'apprentissage et ne construit aucun savoir. Il existe, ainsi, plusieurs types de contre-étayage. Les questions posées par l'enseignant peuvent être fermées (la seule réponse possible est affirmative ou négative) ou catégorielles (la réponse donnée appartient à une seule catégorie ; par exemple, quelle est la couleur de l'objet?). L'élève n'est alors plus le co-constructeur du savoir : son seul rôle est de donner la seule réponse attendue par l'enseignant. Puis, les réponses peuvent être déjà ébauchées par l'enseignant qui tente de faire deviner la réponse en donnant les premières syllabes du mot attendu. Dans ces interactions, l'enseignant donne presque la réponse à la place de l'élève. Il arrive même qu'il réponde entièrement à sa place par impatience ou découragement dans l'attente de la réponse. Le contre-étayage s'explique dans ces cas par un niveau trop complexe de la tâche par rapport au niveau potentiel de l'élève. Cependant, la tâche peut se révéler trop accessible pour l'élève : elle ne constitue plus alors une tâche nécessitant l'étayage d'un expert. En un mot, l'étayage doit constamment se situer dans la zone proximale de développement définie par L. Vygotski. Lorsque la réponse n'est pas élaborée par l'élève, on constate souvent que la place discursive qui lui est laissée par l'enseignant est insuffisante : celui-ci monopolise et dirige l'interaction.

Par la suite, C. Hudelot distingue en collaboration avec Marie Thérèse Vasseur six sens de l'étayage. Il peut s'agir :

- D'une « intention éventuellement programmée » : l'adulte tuteur contrôle et rectifie

8 HUDELOT C., « Étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève » (1999)

les actions et propos de l'élève ; il construit également des « formats » que l'on peut définir comme des formes régulant les échanges et qui donnent un cadre à l'action de l'enfant pour développer ses capacités dans l'optique de l'apprentissage.

- D'une « traduction trans-sémiotique » : l'interprétation verbale traduit la communication non-verbale.
- D'une « réaction aux dires de l'autre » : l'adulte et l'élève réagissent selon les propos antérieures du locuteur.
- D'une « ressource pour le novice »: le format et le tuteur constituent des aides à l'apprentissage pour le novice puisqu'ils permettent de réguler, diriger et encadrer les tentatives de l'élève.
- D'un « anticipateur du développement » : l'étayage s'appuie sur la notion de zone proximale de développement de Vygotski qui mesure la distance entre le niveau potentiel de l'élève (ce qu'il peut faire à l'aide d'un tuteur) et son niveau réel (ce qu'il sait faire seul).
- D'une « attitude globale » : l'étayage global porte sur l'espace de la prise de parole en général tandis que « l'étayage local », défini par F. François comme un étayage spécifique est centré sur le contenu et la gestion des échanges verbaux.

Enfin, le linguiste centre davantage son analyse sur les différentes positions que peut occuper l'enseignant lors de l'étayage langagier.

Il peut se positionner de façon proactive lorsqu'il choisit d'inciter l'élève à communiquer en posant des questions, en demandant une explication ou en prolongeant son propos de quelque manière que ce soit. On parle également de participation complémentaire à celle de l'enfant lorsque s'instaure un dialogue entre les deux participants ainsi qu'une réelle relation de tutelle. Enfin, l'enseignant peut occuper une position rétroactive qui permet de montrer à l'élève que l'enseignant suit son raisonnement : il peut répéter, soutenir, corriger, compléter ou demander de compléter les propos de l'élève.

Ces trois positions se rapprochent davantage d'une co-participation que d'un étayage dans le sens où l'apprentissage se construit en collaboration et non plus sous la direction de l'expert. L'enseignant produit trois types d'énoncés différents : il valide les propos, demande une correction ou cherche à améliorer l'échange verbal et la réflexion de l'élève.

Il semblerait donc que la place occupée par l'enseignant dans les interactions revêt

une importance capitale quant à l'efficacité de l'étayage qu'il propose et donc de l'apprentissage de l'élève. Ainsi, il sera nécessaire de mesurer ce qui relève du genre professionnel ou au contraire du style personnel du langage de l'enseignant afin de répondre à notre problématique. Désormais, il faut revenir sur la méthodologie choisie pour notre recueil de données afin de prendre en compte toutes les caractéristiques des enregistrements effectués au cours de l'analyse.

II. Présentation de la méthodologie

1. Contexte général

La situation est née de ma volonté de comparer le langage d'un enseignant expert et d'une enseignante novice. Le recueil de données a donc été effectué dans une école de Boulogne-sur-mer avec des élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé. En effet, l'école est placée dans un Réseau de Réussite Scolaire où les élèves rencontrent de grandes difficultés, notamment au niveau des apprentissages en langage aussi bien oral qu'écrit. L'école primaire Arago appartient au groupe scolaire Condorcet qui regroupent l'école primaire et l'école maternelle située en face. L'école primaire est composée de sept classes du CP au CM2. La classe dans laquelle j'ai effectué le recueil de données est une classe de CE2 de 18 élèves, majoritairement féminine. Ainsi, elle regroupe 12 filles et 6 garçons.

2. Dispositif et déroulement: l'aide personnalisée, un format d'étayage

J'ai choisi de poser la question du langage de l'enseignant dans le cadre particulier de l'aide personnalisée. Revenons, tout d'abord, sur la création et les enjeux du dispositif avant d'analyser les avantages de ce dispositif pour mon analyse.

2.1 Création et enjeux de l'aide personnalisée

Depuis la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005⁹, l'objectif d'égalité des chances est souligné et a conduit à l'élaboration de dispositifs de personnalisation du parcours scolaire des élèves. Ainsi, en 2008 a été instaurée l'Aide Personnalisée avec un volume horaire de deux heures hebdomadaires. Une fois que le maître a repéré les élèves en grande difficulté et ayant besoin du dispositif, l'accord est demandé aux parents. Les élèves bénéficient alors du dispositif en petit groupe (cinq élèves en moyenne), traitant prioritairement des mathématiques et du français. La liste de ces élèves peut évoluer durant l'année selon les progrès effectués ou les nouveaux besoins.

9 N°2005-380 du 23/04/2005

2.2 Pourquoi choisir ce contexte pour l'analyse du langage de l'enseignant ?

2.2 A) Des relations privilégiées entre les différents acteurs de l'échange

On peut parler de relations privilégiées dans le cadre de l'aide personnalisée. En effet, les élèves choisis bénéficieront d'une aide ciblant leurs difficultés et l'enseignant, dans sa mise en place de la séance, doit veiller à faire progresser les élèves sur une ou deux compétences ciblées d'une discipline en particulier. Le travail en petit groupe doit permettre à chacun des élèves de pouvoir interagir plus individuellement avec l'enseignant, de prendre conscience et d'exprimer ses difficultés pour mettre en place des procédures de résolution. De même, l'enseignant dispose de plus de temps pour constater les difficultés et les mauvais choix de procédures des élèves afin de leur proposer une aide différente de celle qui a été mise en place en classe pour les élèves en difficultés. L'aide personnalisée repose donc sur le constat des difficultés et la volonté de chacun des partenaires de construire dans l'interaction une résolution des difficultés rencontrées. Le rapport à l'erreur est largement favorisée puisqu'il est le point de départ du progrès de l'élève. L'étayage par l'enseignant est majoritaire dans ce dispositif puisque l'élève n'a pas su construire son savoir seul. Il doit travailler à travers les interactions dans le but de parvenir à la fin du dispositif, si possible, à résoudre la difficulté de l'élève qui doit effectuer la tâche en question en autonomie.

2.2 B) Une invitation aux échanges

La configuration spatiale même invite aux échanges des élèves entre eux et des élèves ou d'un élève avec l'enseignant. En effet, le travail aussi bien oral qu'écrit demandé en aide personnalisée laisse une grande place aux échanges verbaux. C'est pourquoi les élèves sont réunis avec l'enseignant autour de plusieurs tables de sorte que chaque acteur de l'échange puisse voir les autres.

2.2 C) Des conditions optimales pour l'analyse

Enfin, le dispositif de l'aide personnalisée me permettra de filmer les séances dans des conditions optimales. Le groupe est rassemblé autour de tables ce qui permet de voir à tout moment tous les participants à l'exception de l'enseignant se déplaçant passe parfois hors champ. De plus, le groupe étant constitué de six élèves, les échanges se superposent moins souvent qu'en plus grand groupe : la transcription sera facilitée et l'analyse ciblée sur

un petit groupe permettra d'approfondir les observations.

3. Déroutement

J'ai choisi d'effectuer une analyse comparative entre le langage utilisé par un enseignant expert exerçant la profession depuis plusieurs années et celui utilisé par une enseignante novice, situation dans laquelle je me placerai en tant qu'étudiante me destinant au métier et n'ayant pratiqué cette activité qu'au cours de quatre stages. Ainsi, je ne me limiterai pas à une simple description du langage utilisé par un enseignant mais je pourrais comparer et souligner les enjeux et les caractéristiques d'un langage efficace. La comparaison de pratique me paraît être une possibilité de distinguer ce qui relève du style personnel de l'enseignant (ses habitudes) et ce qui relève du genre professionnel (les invariants).

La situation analysée sera une séance en aide personnalisée en français. Composée d'un groupe de quatre à cinq élèves, la compétence travaillée dans ce cadre sera la compréhension en lecture. Bien que le décodage reste lent en lecture, cette compétence ne relève plus pour ce groupe d'élèves de CE2 d'une difficulté majeure. Au contraire, la compréhension reste compliquée pour ces élèves qui s'attachent désormais davantage à démontrer leur capacité en décodage et n'ont pas saisi l'importance ou les procédures de compréhension. Ainsi, la séance mise en place propose la lecture de plusieurs histoires drôles. La séance se déroule en quatre temps : l'explication de la séance (la consigne, les apprentissages mis en jeu et les procédures à mettre en place), la lecture individuelle des histoires, le bilan qui permet à chacun des élèves d'exprimer ses difficultés et à l'enseignant de voir si les élèves ont compris les histoires ou non, et enfin le retour sur la compréhension de chaque histoire avec une explicitation de l'humour et de l'implicite dans chacune d'elle. La séance préparée sera homogénéisée pour une comparaison ciblée essentiellement sur les interactions dans le groupe et le rôle du langage de l'enseignant. Deux séances seront effectuées : une séance par l'enseignant expert et une autre par l'enseignante novice.

J'ai choisi d'effectuer ces enregistrements pour faciliter la transcription : l'enregistrement vidéo permet de vérifier quel acteur de la situation prend la parole.

L'enregistrement me permettra éventuellement d'envisager l'aspect non-verbal de l'échange essentiel pour vérifier la compréhension en lecture (les élèves sourient ou rient-ils à la lecture des histoires drôles?).

4. Critères d'observation et hypothèses

On peut d'ores et déjà relever plusieurs critères d'observation et proposer pour chacun d'eux plusieurs hypothèses.

4.1 Place discursive des participants à l'échange

La place discursive des participants sera un critère essentiel de mon analyse. Il faudra comparer les temps de prise de parole entre l'enseignant et les élèves pour envisager la place discursive laissée aux élèves apprenants ainsi que les tours de parole de chacun d'eux. Bien souvent, dans les articles et ouvrages étudiés dans le cadrage théorique, on remarque que l'enseignant monopolise la parole au détriment des élèves bien souvent limités à un rôle de suiveur par rapport au dispositif mis en place par l'enseignant. On peut supposer que ce sera d'autant plus le cas dans les séances prises en charge par l'enseignante novice pour différentes raisons : volonté de contrôle de la séance, impatience dans l'attente d'une réponse, incapacité à proposer une aide efficace, peur du silence et du manque de réaction des élèves...

4.2 Nature de l'aide et modalités d'étayage

Il faudra également questionner la nature de la demande d'aide. L'aide demandée correspond-elle à un savoir, à un soutien psycho-affectif ou à une aide métacognitive ? Dans le cadre de l'aide personnalisée, l'aide devrait essentiellement être métacognitive. Les élèves n'ont certes pas encore acquis les compétences travaillées mais sont en cours d'acquisition. Cette acquisition demande bien souvent du temps car ces élèves ont un rythme plus lent pour acquérir les procédures. L'aide personnalisée permet de s'approprier ces procédures et de les réinvestir dans des situations différentes que celles proposées en classe. Comparativement à l'enseignant expert, l'enseignante novice devrait avoir davantage de difficultés à expliciter les procédures à mettre en place. L'enseignant expert

saisira l'importance d'une aide psycho-affective (relancer l'élève, lui faire prendre conscience de ses progrès, expliciter ses faiblesses, donner confiance...). De même, il utilisera dans ces démonstrations une certaine stylisation, selon le modèle de J. Bruner, pour souligner les caractéristiques de résolution de la tâche.

4.3 Les réussites des élèves : l'enseignante novice parvient-elle à utiliser le langage de manière efficace ?

Enfin, l'efficacité de l'activité de l'enseignant se mesurant à la réussite du travail scolaire des élèves, l'efficacité de son étayage se mesurera ici, bien que relativement par rapport au temps du dispositif, une séance par enseignant, aux progrès des élèves. Il semble évident que l'enseignant expert utilisera le langage de manière optimale de par son expérience et parviendra à se faire comprendre bien plus facilement que l'enseignante novice. C'est ainsi que l'on constatera probablement chez l'enseignante novice, des hésitations, des contradictions, des propos désorientant les élèves et rendant compliqué l'apprentissage.

A travers ces premiers critères d'observation, il sera possible de mesurer les difficultés de l'enseignante novice à cerner les paramètres et la pluralité de son langage. Mal utilisé, le langage sera alors mal-étayant voire contre-étayant pour les élèves. Afin de vérifier ces hypothèses, il faut désormais les mettre au regard des données recueillies lors du dispositif mis en place.

III. Analyse des données

L'analyse des données portera sur deux axes pour une prise en compte complète des données : l'analyse quantitative puis qualitative. En vue de proposer une analyse comparative, il faudra dans un premier temps analyser les données d'un point de vue quantitatif. Ce premier axe permettra de souligner l'espace discursif occupé par les différents participants du polylogue et ainsi considérer la place laissée aux élèves par l'enseignant de même que les différences possibles entre l'enseignant expérimenté et l'enseignante novice dans leur occupation de l'espace discursif et leur rôle dans le polylogue. Dans un second temps, l'axe d'analyse qualitative prendra en considération le rôle de chacun des participants au sein du polylogue et l'efficacité de l'étayage des différents enseignants en comparaison de leur occupation de l'espace discursif.

1. Analyse quantitative: l'occupation de l'espace discursif et le rôle des différents participants au sein du polylogue

1.1 Présentation des séances

Les deux séances filmées présentent les mêmes caractéristiques. Lors d'une séance d'aide personnalisée travaillant la compétence de compréhension en lecture dans une classe de CE2, cinq à six élèves élaborent conjointement la compréhension d'histoires drôles. La variable utilisée dans le dispositif méthodologique est l'expérience de l'enseignant mettant en place la séance. Dans le premier cas, l'enseignant possède une expérience du métier d'une dizaine d'années. Dans le second cas, j'ai mis la séance en place en tant qu'étudiante en master deuxième année de professorat des écoles. Ainsi, bien qu'ayant déjà mené quelques séances, mon expérience du métier reste limitée. Voici les tableaux de présentation des transcriptions de ces deux séances résumant les données nécessaires à prendre en compte quant aux participants des séances. Les données présentées ci-dessous précisent le nom, l'âge, le sexe et la désignation des participants dans les transcriptions jointes en annexes 1 et 2. La dernière ligne du tableau donne la durée de la séance filmée. Ces durées sont relativement équivalentes : la première séance dure 26 minutes et 34 secondes et la

seconde séance 25 minutes et 22 secondes.

Notons que, dans les deux transcriptions, une désignation COLLECTIF indiquera les prises de parole de plusieurs participants au même moment lorsqu'elles sont univoques ou au contraire inaudibles. Les autres désignations données aux élèves sont fictives par souci d'anonymat.

1.1 A) Séance de l'enseignant expérimenté

Participants	Age et sexe des participants	Désignation
Enseignant expérimenté	M	ENS
Samira	F – 8 ans	SAM
Lucie	F – 9 ans	LUC
Charlotte	F – 8 ans	CHA
Adèle	F – 9 ans	ADE
Ambre	F – 9 ans	AMB
Durée de la vidéo	26 min 34 soit 1594 secondes	

1.1 B) Séance de l'enseignante novice

Participants	Age et sexe des participants	Désignation
Enseignante novice	F	ENS
Enseignant expérimenté	M	ENS EXP
Samira	F – 8 ans	SAM
Lucie	F – 9 ans	LUC
Charlotte	F – 8 ans	CHA
Adèle	F – 9 ans	ADE
Durée de la vidéo	25 min 22 soit 1522 secondes	

1.2 Occupation de l'espace discursif

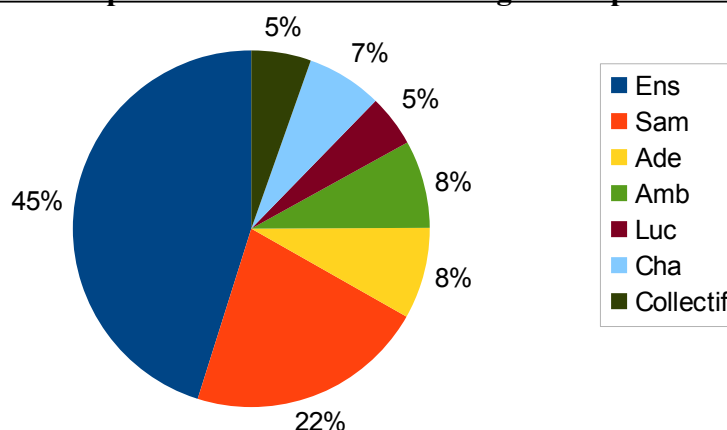
L'analyse quantitative des données recueillies va donc permettre d'analyser l'occupation de l'espace discursif par les différents participants. Rappelons que notre hypothèse de travail envisageait l'espace discursif comme monopolisé ou en tout cas largement dominé par l'enseignant d'autant plus qu'il est inexpérimenté. Afin de mettre cette hypothèse en question, deux données devront être considérés: les tours de parole et les temps de parole. En effet, ces deux axes sont à distinguer puisque l'enseignant peut avoir un grand nombre de tours de parole c'est-à-dire qu'il prend régulièrement la parole dans le polylogue tout en ayant un temps de parole relativement faible par rapport à son nombre de tours de parole. Par exemple, il peut ponctuer le discours de prises de parole très brèves (Oui, Bien, Continue.) afin de marquer sa présence mais laisser une place à l'élève dans l'espace discursif. A travers ces deux axes, il sera alors possible de juger de son occupation de l'espace discursif ainsi que de sa façon de l'occuper.

Considérons, tout d'abord, les tours de parole des participants et tout particulièrement des deux enseignants dans leur séance, l'enseignant expérimenté et l'enseignant débutant afin de les mettre en regard. Suite à cette première donnée, il faudra se pencher sur les temps de parole pour extraire une première conséquence quant à leur différence au niveau de leur occupation de l'espace discursif.

1.2 A) Les tours de parole

1.2 A) a. Enseignant expérimenté

Taux des tours de parole de la séance de l'enseignant expérimenté



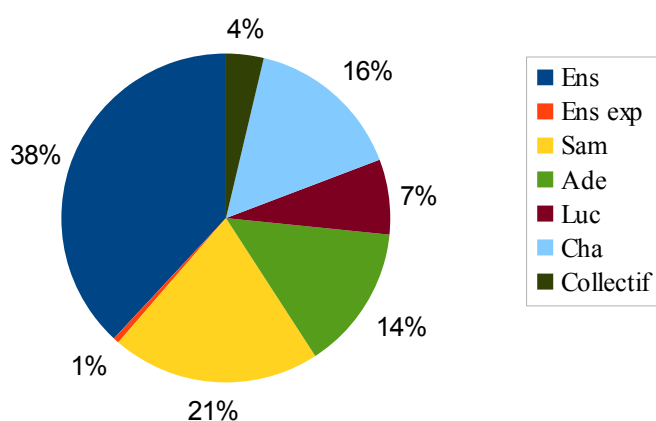
Participants	Nombre de tours de parole	Nombre de tours de parole total	Pourcentage
Ens	125	277	45,126353791
Sam	60	277	21,660649819
Ade	23	277	8,3032490975
Amb	22	277	7,9422382671
Luc	13	277	4,6931407942
Cha	19	277	6,8592057762
Collectif	15	277	5,4151624549

La séance se découpe en 277 tours de parole. L'enseignant y occupe une large partie soit 45% du nombre de tours de parole. Le reste des tours de parole, environ 55%, est occupé par l'ensemble des cinq élèves. On peut donc supposer que l'enseignant ponctue le discours d'une prise de parole suite à chaque prise de parole d'un élève : il dirige le polylogue. Une élève présente également un grand nombre de tours de parole. En effet, Samira est la deuxième participante du polylogue en terme de nombre de tours de parole avec un taux de 21%. Quant aux autres élèves, elles apparaissent plus en retrait surtout Lucie et Charlotte qui possède moins de 7% des tours de parole chacune contre 8% environ pour les deux autres élèves, Adèle et Ambre.

Au regard de cette première donnée, on peut donc affirmer que la séance est dominée majoritairement par l'enseignant au niveau du nombre de tours de parole. Les élèves y prennent peu la parole.

1.2 A) b. Enseignant débutant

Taux des tours de parole de la séance de l'enseignant débutant



Participants	Nombre de tours de parole	Nombre de tours de parole total	Pourcentage
Ens	206	542	38,007380074
Ens exp	3	542	0,5535055351
Sam	111	542	20,479704797
Ade	77	542	14,206642066
Luc	40	542	7,3800738007
Cha	84	542	15,498154982
Collectif	20	542	3,6900369004

Dans la séance menée par l'enseignante novice, une première donnée diffère par rapport à celle de l'enseignant expérimenté. Ainsi, pour une séance d'une durée relativement équivalente (environ 26 minutes pour les deux séances), cette séance présente un nombre de tours de parole beaucoup plus important soit 542 tours de parole contre 277 pour la séance précédente. Le dynamisme de cette séance se justifie alors par la segmentation importante du polylogue en un grand nombre de tours de tours.

La place de l'enseignante dans la répartition des tours de parole est considérable (38% des tours de parole) bien que moindre par rapport à celle de l'enseignant expérimenté

dans sa séance. De même, on constate une place importante de Samira dans le polylogue qui présente à elle seule 20% des tours de parole. Cependant, la parole semble mieux distribuée. En effet, bien que les autres élèves apparaissent plus en retrait que Samira, ils prennent plus souvent la parole qu'avec l'enseignant expérimenté. Ainsi, leur taux de tours de parole oscille entre 15% et 14% pour Charlotte et Adèle. Même Lucie, qui dans les deux cas reste relativement silencieuse (4,7% des tours de parole dans la première séance et 7,4% dans la seconde séance) occupe une part plus importante du polylogue dans la séance menée par l'enseignante novice. On peut supposer que le simple fait d'avoir une nouvelle enseignante a pu les motiver à prendre davantage la parole. Cependant, cette hypothèse ne pouvant être confirmée, elle ne sera pas considérée au cours de l'analyse comme une donnée. Remarquons enfin la présence d'interventions de l'enseignant expérimenté au cours de la séance. En effet, l'enseignant intervient à de rares moments dans la séance. L'analyse qualitative nous autorisera à considérer la cause de ces interventions: volonté de recadrage, contrôle sur ses élèves, aide pour l'enseignante novice...

Pour résumer d'un point de vue comparatif cette donnée du nombre de tours de parole dans les deux séances, il faut insister sur la différence remarquable entre la séance menée par l'enseignant expérimenté et celle menée par l'enseignante novice. Dans la seconde, le nombre de tours de parole est beaucoup plus conséquent (542 tours de parole contre 277 tours de parole dans la première séance). Cette donnée nous montre donc que la parole mieux répartie atteste d'un meilleur dynamisme du polylogue. De plus, dans les deux séances, la place de l'enseignant reste prépondérante par rapport à celle des élèves (45% des tours de parole pour l'enseignant expérimenté et 38% pour l'enseignante novice). Le polylogue, dans les deux cas, semble dominé par la parole de l'enseignant. Cependant, dans le second cas, une part plus importante du polylogue est laissée aux élèves. Ceux-ci se montrent plus actifs dans cette séance. Deux élèves se distinguent des autres dans les deux cas. La première, Samira, affiche un grand nombre de tours de parole (21% des tours de parole dans la première séance et 20% dans la seconde) et se montre très présente dans le polylogue. Au contraire, la seconde, Lucie, reste plus en retrait dans les deux séances (4% et 7% des tours de parole). Quant aux autres, leur nombre de tours de parole augmente dans la seconde séance menée par l'enseignante novice.

Ces premières différences notées entre les deux enseignants restent, toutefois, sujet à discussion puisque l'analyse de leur temps de parole peuvent infirmer ces premières remarques.

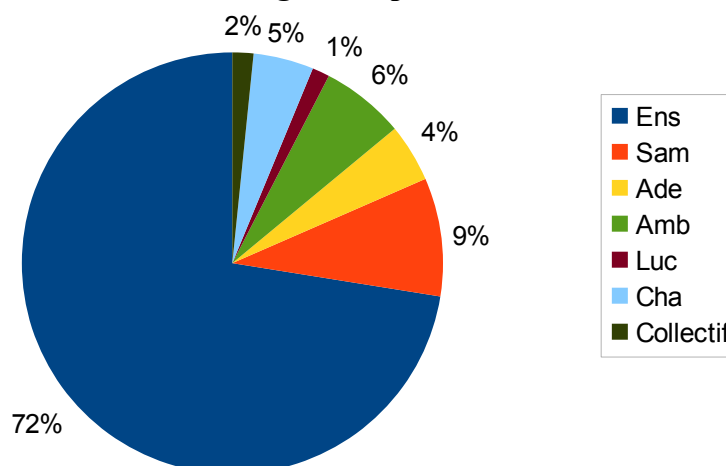
1.2 B) Les temps de parole

La prise en compte des temps de parole de chacun des participants permettra donc de juger de l'occupation de l'espace discursif par chacun. En effet, cette donnée peut infirmer nos premières hypothèses : un participant du polylogue peut prendre la parole à de nombreuses reprises mais se contenter de prises de parole brèves qui atténuent sa place dans le polylogue.

De même, il faut préciser que les temps de silence non-inclus dans un tour de parole ne seront pas considérés. Le dispositif de recherche mis en place requiert un moment de lecture silencieuse et individuelle des élèves. Les temps de silence sont donc considérables. On parlera alors de temps effectif de prise de parole. Ce temps se définit par la différence entre la durée totale de la séance et les temps de silence nécessaire au sein de la séance et relativement longs (jusqu'à 8 minutes).

1.2 B) a. Enseignant expérimenté

Taux de la durée des prises de parole de la séance de l'enseignant expérimenté



Participants	Durée des prises de parole individuelles	Durée totale effective des prises de parole	Pourcentage
Ens	766	1057	72,469252602
Sam	96	1057	9,0823084201
Ade	47	1057	4,4465468307
Amb	68	1057	6,4333017975
Luc	14	1594	0,878293601
Cha	49	1057	4,6357615894
Collectif	17	1057	1,6083254494

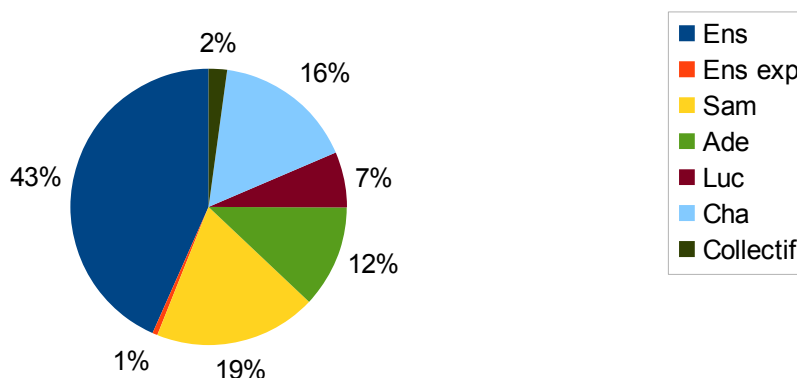
Dans la séance menée par l'enseignant expérimenté, les données concernant les temps de parole viennent confirmer nos premières remarques quant à l'espace occupé par l'enseignant dans le polylogue. Le diagramme circulaire montre clairement la domination de l'enseignant sur l'espace discursif. Celui-ci occupe 72% des temps de parole. Il ne reste qu'un espace très restreint aux élèves pour leur permettre de construire d'eux-mêmes la compétence en question. En effet, le cinq reste du temps de parole se répartit entre les cinq élèves d'une façon relativement équivalente à ce qui a été remarqué à travers l'analyse des tours de parole. Une élève se montre davantage active que les autres, Samira qui présente un taux de 9% des tours de parole. L'élève Lucie, au contraire, se montre d'autant plus en retrait dans les temps de parole avec moins de 1% du temps de parole de la séance. Les

trois autres élèves, Adèle, Ambre et Charlotte possèdent un taux entre 6 et 4% du temps de parole.

A travers cette donnée, l'enseignant apparaît clairement monopoliser la parole au cours de la séance et bien que certaines élèves tentent de s'affirmer au sein du polylogue, leur place reste marginale dans l'espace discursif par rapport à celle de l'enseignant. Voyons désormais comment se répartissent les temps de parole dans la séance menée par l'enseignant débutant.

1.2 B) b. Enseignante novice

Taux de la durée des prises de parole de la séance de l'enseignant débutant



Participants	Durée des prises de parole individuelles	Durée totale effective des prises de parole	Pourcentage
Ens	586	1352	43,343195266
Ens exp	8	1352	0,5917159763
Sam	257	1352	19,00887574
Ade	162	1352	11,982248521
Luc	88	1352	6,5088757396
Cha	222	1352	16,420118343
Collectif	29	1352	2,1449704142

Au cours de cette séance, comme nous le montre nos premières données relatives aux tours de parole, le polylogue est davantage réparti entre les participants comparativement à la séance de l'enseignant expérimenté. L'enseignante maintient une certaine domination sur le polylogue en occupant 43% du temps de parole. Toutefois, une place conséquente est cédée aux élèves (57%). De ce fait, ceux-ci semblent beaucoup plus

actifs au sein de cette séance. La place de Samira reste plus importante que celle des autres participants avec un taux de 19% du temps de parole contre 7 à 16% pour les autres. Même l'élève en retrait, Lucie, semble occuper une place non-négligeable dans le polylogue avec 7% des temps de parole.

En un mot, les données relatives aux temps de parole viennent confirmer voire accentuer nos premières constatations par rapport aux tours de parole et cela en opposition totale avec nos hypothèses de travail. Dans la séance menée par l'enseignante novice, la parole est bien mieux répartie : les tours de parole sont plus nombreux et davantage partagés entre les différents participants. De même, bien que la parole de l'enseignant domine le polylogue dans les deux séances (avec environ 40% des tours de parole occupés par chacun des enseignants dans leur séance), les temps de parole montrent que l'enseignante novice laisse une large place aux élèves au sein du polylogue (57%). De cette façon, bien que certaines caractéristiques des élèves restent identiques dans les deux cas (Samira largement présente et Lucie plus en retrait), les temps de parole de tous les élèves augmentent au cours de la séance menée par l'enseignante novice. En effet, dans cette séance, les élèves occupent entre 19 et 7% des temps de parole individuelle contre seulement 1 à 9% dans la séance précédente. On peut donc d'ores et déjà rejeter l'idée selon laquelle le manque d'expérience contribue à monopoliser la parole au sein d'une séance. Il nous faut désormais observer ce qu'il en est en terme de rôle dans le polylogue : qui est l'investigateur de la parole, qui est le suiveur et quelles initiatives sont éventuellement cédées aux élèves quant à l'introduction d'un nouveau thème discursif.

1.3 Différents moments dans le polylogue: les saynètes

Un découpage du polylogue en saynètes est nécessaire pour percevoir la façon dont s'organise ce polylogue. Par la suite, ces saynètes permettront, au cours de l'analyse qualitative, de se focaliser sur certains moments précis du dialogue afin d'observer ce qui s'y passe entre les participants et ce qui s'y dit pour juger dans un dernier temps l'efficacité étayante de chaque enseignant. Pour cela, le polylogue est découpé en différents moments ayant comme organisateur dominant un thème discursif. Ce découpage va, tout d'abord, nous autoriser ici à conjecturer le rôle de chaque participant dans le polylogue. Un tableau récapitulatif propre à chaque séance précisera le titre de la saynète, son inscription et sa taille dans le polylogue à travers les tours de parole ainsi que l'initiateur de celle-ci. En effet, même si certains participants semblent en retrait en terme de temps de parole, il est possible que leur rôle ait été négligé. Jeter un regard sur l'initiateur des saynètes nous offrira la possibilité d'affirmer qui est à l'origine du dynamisme dans le polylogue.

A cette fin, les transcriptions (en annexes 1 et 2) seront découpées en saynètes dans les tableaux ci-dessous. Ce découpage permettra de constater, au cours de l'analyse quantitative quel participant ouvre les saynètes et dirige ainsi les interactions. Suite à un premier découpage, j'ai fait le choix d'affiner le découpage des saynètes. En effet, le premier découpage donne une structure globale du polylogue mais, les saynètes étant trop grandes, la construction de la dynamique du polylogue n'était que partiellement mise en relief. Il m'a donc paru plus intéressant de diviser ces saynètes en sous-thèmes pour juger de l'éventuel rôle des élèves dans la création de sous-thèmes. Le dispositif méthodologique induit, en effet, une forte organisation mise en place par l'enseignant. Les saynètes suivent le déroulement de la séance prévue par l'enseignant et s'organisent autour des blagues proposées : à première vue, l'enseignant entame et clôt chaque saynète. Le découpage au sein de ces saynètes initiales pourraient permettre de discerner une participation plus active des élèves dans le lancement des interactions. De ce fait, les tableaux sont organisés de façon à laisser apparaître l'organisation globale de la séance par les saynètes en fond gris dans le tableau et numérotés par un chiffre ainsi que le découpage en sous-thèmes en fond blanc et numérotés par un chiffre et une lettre.

1.3 A) Enseignant expérimenté

Numéro	Titre de la saynète	Tours parole	de Qui introduit
1	Passation de consigne		
1 a	Objectif de la séance	1 à 14	Enseignant
1 b	Lire: décoder et comprendre	14 à 38	Enseignant
1 c	Difficultés de compréhension du groupe	38 à 58	Enseignant
1 d	Déroulement de la séance et lancement de la lecture silencieuse	58 à 98	Enseignant
2	Bilan de la lecture	98 à 120	Enseignant
3	Qu'est-ce qu'une blague?	120 à 153	Enseignant
4	Lecture de la première blague (Le café au lait)		
4 a	Lecture de la blague	154 à 176	Enseignant
4 b	Analyse de la blague: que raconte la blague?	176 à 236	Enseignant
5	Lecture de la deuxième blague (La cinquième lettre de l'alphabet)		
5 a	Lecture de la blague	236 à 245	Enseignant
5 b	Analyse de la blague	246 à 262	Ambre
5 c	Nouveau bilan: qui a compris maintenant?	262 à 270	Enseignant
6	Lecture de la troisième blague (Découverte de l'Amérique)	270 à 277	Enseignant

Au cours de la séance menée par l'enseignant expérimenté, son rôle dominant est confirmé. Sur les douze saynètes du polylogue, l'enseignant est l'investigateur de toutes les saynètes, excepté la saynète 5b introduite par Ambre. Le polylogue s'organise autour de la compréhension des histoires drôles proposées. Une structure interne à chaque saynète ressort de ce découpage. Une saynète débute d'abord avec la lecture de la blague précédant son analyse et s'achevant, pour certaines saynètes, avec un bref bilan.

Seule une saynète est introduite par une élève. Observons plus précisément

comment celle-ci est entamée pour vérifier le rôle de l'élève dans le polylogue.

243 ENS 112 – c'est ce- c'est ce que t(u) étais en train de faire. t(u) étais en train de chercher. t(u) as fait "euh :::" ++ et la maîtresse lui dit?

244 LUC 14 – c'est bien Toto §

245 COLLECTIF 13 – § très bien Toto

246 AMB 20 – c'est la lettre §

247 ENS 113 – § alors? § ++ Ambre?

248 AMB 21 – § {inaudible, 1 sec.}

249 ADE 18 – c'est e la lettre ! + la cinquième lettre.

250 ENS 114 – bah oui + quelle est la : la vraie cinquième lettre de l'alphabet?

251 ADE 19 – a b c d E! <Elle récite les lettres de l'alphabet en comptant sur ses doigts.>

En revenant plus précisément sur cette saynète, on constate que l'élève Ambre anticipe l'organisation induite par l'enseignant. Une fois la lecture de l'histoire achevée, le groupe classe revient sur l'analyse de la blague pour la comprendre collectivement. Ici, Lucie achève la lecture et Ambre anticipe la parole de l'enseignant annonçant l'analyse de la blague en apportant déjà la réponse souhaitée : la réponse attendue était la lettre « e » confondue par l'enseignante dans l'histoire par l'interjection « euh ». Le rôle d'Ambre est donc d'initier l'analyse de cette blague. Toutefois, il découle de l'organisation suggérée par l'enseignant. Celui-ci reste donc l'investigateur du polylogue dirigeant la séance vers l'objectif fixé.

1.3 B) Enseignante novice

Numéro	Titre de la saynète	Tours de parole	Qui introduit
1	Objectif de la séance	1 à 20	Enseignante novice
2	Bilan de la lecture	21 à 28	Enseignante

			novice
3	Lecture de la première blague: le steak qui gazouille		
3 a	Lecture de la blague	28 à 56	Enseignante novice
3 b	Qu'est-ce qui gazouille?	56 à 108	Enseignante novice
3 c	Explicitation de la blague: lien entre «cuit cuit cuit» et le «steak qui gazouille»	108 à 131	Enseignante novice
4	Lecture de la deuxième blague: à l'école		
4 a	Lecture de la blague	132 à 145	Enseignante novice
4 b	Analyse de la blague: que se passe-t-il? qu'est-ce qui est drôle?	145 à 183	Enseignante novice
4 c	Bilan de compréhension: Est-ce que la blague n'était pas drôle ou elle n'était pas comprise?	183 à 196	Enseignante novice
5	Lecture de la troisième blague: M. Leboeuf		
5 a	Lecture de la blague	196 à 212	Enseignante novice
5 b	Analyse de la blague: que se passe-t-il?	212 à 251	Charlotte
5 c	Explicitation de la blague: rapport entre le veau et le bœuf	251 à 287	Enseignante novice
6	Lecture de la quatrième blague: le tableau		
6 a	Lecture de la blague	286 à 332	Enseignante novice
6 b	Analyse: lieu, personnages	333 à 398	Enseignante

			novice
6 c	Explicitation de la blague: rapport entre le tableau jugé laid et le miroir	399 à 448	Enseignante novice
6 d	Blague peu drôle	449 à 454	Samira
7	Lecture de la cinquième blague		
7 a	Lecture de la blague: Auto-école	455 à 471	Charlotte
7 b	Les différents feux	471 à 498	Enseignante novice
7 c	Explicitation: signification du visage blanc	498 à 542	Adèle

Dans la séance menée par l'enseignante novice, le polylogue est extrêmement découpé. De plus, pour une séance de même durée, la dynamique du polylogue permet de travailler cinq histoires contre trois dans la séance précédente. De ce fait, on rencontre un découpage beaucoup plus segmenté en saynètes (18 saynètes contre 12 pour la séance précédente). L'enseignante introduit systématiquement les premières saynètes (1 à 9). Puis, certains élèves de la même façon qu'Ambre dans la séance de l'enseignant expérimenté, anticipent l'organisation imposée par l'enseignante et introduisent d'eux-mêmes la lecture de l'histoire suivante ou l'analyse de l'histoire lue. Les élèves introduisant ces saynètes présentent alors une participation plus dynamique dans le polylogue comme Charlotte et Adèle. Toutefois, dans cette séance, une saynète est réellement initiée par une élève, modifiant la structure du polylogue prévue par l'enseignante. En effet, Samira introduit un nouveau thème (saynète 6d) au tour de parole numéro 449. Alors que l'enseignante avait introduit une saynète visant à expliciter l'histoire, Samira la clôt pour introduire son propre thème discursif comme on peut le voir ci-dessous :

446 ENS 169 – il est pas beau ! + mais en fait §

447 ADE 60 – § c'est lui!

448 ENS 170 – mais en fait c'est lui! +++ d'accord? <Tous rient quelques secondes sauf Samira.>

449 SAM 92 – pas drôle!

450 ENS 171 – pas drôle ou pas compris?

Tandis que l'enseignante semble se disposer à clore la compréhension de cette histoire, Samira introduit son jugement de l'histoire par cette affirmation : «Pas drôle!» (tour de parole 449). L'enseignante enchaîne donc sur ce thème. On voit par cette initiative que les élèves, au moins Samira, se sentent investis d'une plus grande liberté dans le polylogue : ils initient certaines saynètes en anticipant la parole du maître et Samira va jusqu'à initier un nouveau thème non prévu dans l'organisation de la séance. Bien que le rôle prépondérant de l'enseignante reste évident, les élèves se positionnent en suiveurs mais en suiveurs actifs. La place de Samira est de plus assurément plus importante dans le polylogue que celle des autres élèves.

1.4 Synthèse des différentes données concernant l'occupation de l'espace discursif des enseignants : les premières constatations

Pour revenir sur les données apportées par l'occupation de l'espace discursif à travers les tours de parole et les temps de parole ainsi que par le rôle de chacun dans le découpage du polylogue en saynètes, des premières constatations ressortent de l'ensemble.

Tout d'abord, la séance menée par l'enseignant expérimenté semble sous le contrôle de ce dernier. Il occupe la moitié des tours de parole, les deux tiers du temps de parole et induit l'organisation de la séance en introduisant presque toutes les saynètes. Seule une saynète est introduite par Ambre qui anticipe le déroulement de la séance.

Au contraire, la séance menée par l'enseignante novice nous apporte certaines informations en opposition avec nos premières hypothèses. Le polylogue semble animé d'une dynamique plus forte : le nombre de tours de parole est plus important, la parole mieux répartie et le polylogue découpé en un plus grand nombre de saynètes. Puis, en comparaison à l'enseignant expérimenté, il possède légèrement moins de tours de parole (38% des tours de parole de sa séance contre 45% pour l'enseignant expérimenté) laissant donc plus de place dans l'espace discursif aux élèves. La donnée la plus surprenante comparée à l'hypothèse que nous nous étions donnée est son temps de parole. Tandis que l'enseignant expérimenté monopolise clairement la parole (72% du temps de parole), le temps de parole de l'enseignante novice est beaucoup plus faible (43% du temps de parole). Par conséquent, le temps de parole de tous les élèves est augmenté y compris celui de Lucie, l'élève la plus en retrait dans les deux séances. La place de Samira dans l'espace discursif des deux séances est remarquable : elle occupe au moins 20% du temps de parole à chaque séance. De plus, son rôle dans l'introduction de saynètes au sein du polylogue est important dans la seconde séance ainsi que celui de Charlotte et Adèle qui anticipent la parole de l'enseignant. Cependant, elle est la seule au sein des deux séances à introduire un thème non-prévu dans la séance par l'enseignante novice. Son rôle dynamique au sein du polylogue est donc indéniable.

Ces premières données ont contredit nos premières hypothèses. Il faut désormais affiner notre analyse en observant d'un point de vue qualitatif les différences de langage entre les deux enseignants et tout particulièrement leur efficacité en terme d'étayage.

2. Analyse qualitative: des résultats en opposition à nos hypothèses de départ

A travers cette analyse, nous tentons de répondre à la question suivante : Comment l'enseignant, expert ou novice, utilise le langage pour construire un étayage efficace et contribuer ainsi à l'apprentissage par l'acte de parole ? En utilisant l'analyse comparative, il sera alors possible de distinguer ce qui relève du style personnel de l'enseignant (ses habitudes) et ce qui relève, au contraire, du genre professionnel (les invariants) dans son langage. En dirigeant notre analyse plus précisément sur le langage de l'enseignant et des participants du polylogue, et ce en se basant sur les transcriptions, il est possible de discerner trois caractéristiques dominantes explicitées au sein de l'analyse qualitative : la place discursive majoritairement dominée par l'enseignant, le manque d'efficacité du langage en situation d'étayage et la nature et les modalités de l'étayage chez les deux enseignants.

2.1 La place discursive des participants et son impact dans le polylogue

2.1 A) Une habitude enseignante : la volonté de contrôle sur la séance

On constate, tout d'abord, une habitude enseignante qui semble relever du genre professionnel. Comme le note R. Bouchard, l'enseignant monopolise l'espace discursif et dirige les interactions. Ainsi, l'analyse quantitative a montré que les données étaient analogues sur ce point. Il est vrai que la parole de l'enseignant recouvre de nombreux enjeux et engage sa personne puisque l'efficacité de son activité est mesurée par la réussite des élèves dans l'activité. Toutefois, l'étayage mis en place doit permettre la co-construction d'un savoir sous la tutelle de l'enseignant ; la place de l'apprenant dans l'activité doit donc être centrale. R. Bouchard en venait à la conclusion que la place des élèves dans les interactions devaient être davantage prises en compte. Bien qu'ayant connaissance de cette donnée quant à l'importance du rôle de l'apprenant dans l'interaction, j'ai moi-même limité la parole de l'apprenant en réduisant celui-ci dans le rôle de suiveur.

Ainsi, on peut reprendre le schéma trinaire des interactions en classe proposé par R. Bouchard pour analyser les séances du recueil de données : le maître pose une question, l'élève y répond et l'enseignant commente ou évalue la réponse. Ce schéma semble s'appliquer dans les deux séances à l'exemple des deux extraits ci-dessous issus respectivement de la séance menée par l'enseignant expérimenté et l'enseignante novice.

222 ENS 102 – voilà! + elle écrit "je bois du café au lait " + quelle est la réaction du maître?

<1 sec.>

223 SAM 53 – étonné

224 ENS 103 – oui! + il est étonné + et il lui demande?

225 SAM 54 – où il est le mot sucre

226 ENS 104 – où est-ce qu'il est le mot sucre + dans "j(e) bois du café au lait" ++ et qu'est-ce qu'elle lui répond Julia?

227 LUC 13 – elle se trouve dans le café + au lait

228 ENS 105 – bah oui. ++ ça veut dire + le sucre

219 ENS 87 – ça parle de nourriture?

220 CHA 40 – nan ça parle de Monsieur Bœuf!

221 ENS 88 – Monsieur?

222 CHA 41 – Boeuf

223 ENS 89 – Monsieur Leboeuf.

224 CHA 42 – Leboeuf

225 ENS 90 – et alors + qu'est-ce qui est drôle ici?

226 SAM 43 – bah : Leboeuf §

Dans le premier extrait, issu de la séance de l'enseignant expérimenté, l'alternance entre la parole de l'enseignant et la parole d'un élève est évidente. L'enseignant pose trois questions auxquelles répond un élève et l'enseignant reprend à chaque fois une partie de la réponse pour la valider et l'approfondir. Le second extrait reprend cette forme d'alternance de la parole de l'enseignant et d'un élève.

De plus, nous avons constaté au sein des tableaux synthétisant les saynètes du polylogue que la logique des interactions est induite par la parole de l'enseignant. Celui-ci donne l'organisation générale du polylogue et entame la majorité des saynètes. Toutefois, on peut noter que la séance de l'enseignante novice s'écarte quelque peu de cette analyse.

En effet, les élèves anticipent certaines paroles de l'enseignante et entament la saynète suivante avant que celui-ci ne le fasse. Une élève va même jusqu'à initier une saynète non-prévue dans l'organisation de la séance et propose de son propre chef un nouveau thème discursif au tour de parole numéro 449 :

448 ENS 170 – mais en fait c'est lui! +++ d'accord? <Tous rient quelques secondes sauf Samira.>

449 SAM 92 – pas drôle!

450 ENS 171 – pas drôle ou pas compris?

451 SAM 93 – pas drôle!

Les données semblent donc confirmer globalement l'habitude enseignante à se rapprocher du schéma trinaire d'échanges en classe sous la forme d'une alternance entre une prise de parole de l'enseignant, une réponse de l'élève et une réaction de l'enseignant. Pourtant, la parole de l'élève apporte une dynamique supplémentaire au polylogue et sa place dans les interactions a un impact sur l'efficacité de l'apprentissage.

2.1 B) Impact de la place de l'apprenant dans le polylogue

La place laissée à l'apprenant dans le polylogue a un impact considérable sur l'engagement des élèves dans l'activité et donc sur l'étayage comme co-construction du savoir. En effet, en s'appuyant sur la théorie de Goffman qui développe les notions de « face » et de « territoire » des locuteurs au sein d'une interaction, il est possible d'analyser les conséquences de la place de l'apprenant dans les interactions. Cette perspective permet d'affirmer que l'élève engage sa face dans l'interaction et se place en position d'apprenant devant recourir à l'aide de l'enseignant pour progresser dans la maîtrise de compétences. Quant à l'enseignant, il engage fortement sa personne puisque son efficacité se mesure aux progrès de l'élève. Toutefois, il doit préserver la face de l'élève et ne pas surinvestir son territoire au risque de démotiver l'élève.

Ainsi, au regard des données analysées, l'enseignant expérimenté surinvestit

l'espace discursif et donc le territoire des élèves puisqu'il détient 72% du temps de parole dans sa séance. Or, si l'élève ne parvient pas à préserver son territoire discursif, on ne peut plus parler de co-construction du savoir. L'enseignant dirige alors trop fortement les élèves vers le savoir. De ce fait, l'étayage peut perdre en efficacité puisqu'il n'y a plus de contrôle de la frustration de l'élève. Par conséquent, celui-ci, même s'il s'est approprié le savoir, ne peut le réinvestir dès qu'il se trouve en situation d'autonomie. Au sein de la séance, l'enseignant expérimenté a veillé à préserver la face des élèves comme dans l'extrait suivant :

52 ENS 23 – non. + vous, vous faites du sens mais parfois vous avez un p(e)tit peu plus de mal. + c'est pour ça que vous êtes ici. aujourd'hui + et :: les séances d'après jusqu'en février, + on: va plus travailler sur les enquêtes policières + mais on va quand même continuer + à essayer de lire pour? <L'enseignant effectue un geste de rotation des doigts au niveau des tempes pour mimer la réflexion.>

En effet, l'enseignant souligne à la fois les difficultés rencontrées par les élèves en compréhension tout en mettant en relief l'aspect progressif du dispositif. Cependant, l'espace discursif est bien trop occupé par l'enseignant expérimenté et celui-ci tend à apporter la réponse trop rapidement.

19 ENS 8 – nan ça c'est le + préfixe + décoder dedans (il) y a le mot ...
20 SAM 6 – co! <L'enseignant fait un signe de tête de haut en bas pour valider la réponse.>
21 ENS 9 – COde

Ainsi, dans l'échange présenté ci-dessus, l'enseignant n'attend pas que la réponse soit concluante et la valide en rectifiant la réponse de lui-même. Au final, on ne peut pas affirmer que l'élève a reconnu le radical dans le mot « décoder » comme l'enseignant l'attendait mais plutôt que l'élève apporte une réponse arbitraire (co dans le mot décoder) et

que l'enseignant valide cette réponse partielle alors qu'elle ne semble pas faire sens pour l'élève.

Au contraire, en tant qu'enseignante novice ayant eu connaissance de ces théories avant la mise en place des séances, j'ai veillé à préserver la face des élèves et à leur laisser un espace de parole suffisamment large pour que les élèves construisent le savoir.

102 ENS 43 - § qu'est-ce qui fait cuit cuit cuit?

103 CHA 25 – un canard?

104 ADE 8 – un : §

105 COLLECTIF 7 – § un oiseau?

106 ENS 44 – un oiseau! + donc gazouiller ça veut : + c'est : c'est le
bruit d'un oiseau.

Dans l'extrait suivant, la réponse est apportée progressivement voire construite par les élèves tandis que l'enseignante novice se montre en retrait dans les interactions : elle questionne et laisse les élèves construire la réponse pour la valider dans un dernier temps. Ici, on peut donc affirmer que l'étayage est efficace puisque les élèves s'impliquent dans la construction du savoir (faire sens avec les mots de l'histoire pour la comprendre) et ce grâce au respect de leur territoire discursif.

De même, la dynamique dans ce polylogue a été démontré précédemment. Le lien entre la participation et l'autonomie des élèves dans le polylogue et l'efficacité de l'étayage en terme de construction du savoir est indéniable.

Ainsi, l'habitude enseignante de vouloir contrôler le déroulement de la séance semble relever du genre enseignant. Toutefois, à l'instar des théories de R. Bouchard notamment, il semble important d'insister sur la nécessité d'un juste milieu dans le contrôle de la séance menée par l'enseignant : il faut privilégier un contrôle général quant à la structure de la séance et non un contrôle figé des interactions limitant la place discursive des élèves dans la construction du savoir.

2.2 Efficacité de l'étayage

Toutefois, la première question à se poser reste l'efficacité de l'étayage apportée par chacun des enseignants. Ainsi, il faut revenir aux caractéristiques sous-jacentes de l'étayage pour expliquer l'éventuel manque d'efficacité dans le langage de chacun des enseignants.

De ce fait, on peut dire que les deux enseignants ne prennent pas en compte la globalité des fonctions de l'étayage mis en relief par J. Bruner. Les fonctions suivantes sont bel et bien mises en place dans les interactions de l'enseignant : l'enrôlement en début de séance, la réduction et le partage des tâches par l'enseignant et les pairs, le maintien de l'orientation vers le but de l'activité durant la séance et le contrôle de la frustration en vue de construire des compétences utilisables dans des situations d'autonomie. Ce sont les fonctions de démonstration et la mise en relief des caractéristiques dominantes de la tâche qui semblent absentes dans le discours des enseignants. Ainsi, les enseignants accompagnent les élèves lors de la compréhension des histoires drôles mais n'effectuent pas de démonstration de cette activité qui relèvent de compétences cognitives ni ne relèvent les caractéristiques dominantes de l'activité de compréhension.

De même, au regard de la notion de zone de proche développement, il semble que les enseignants en tiennent compte dans la mise en place de la séance. La difficulté de compréhension des histoires s'inscrit dans leur zone de proche développement. Comment expliquer alors une différence dans l'efficacité de l'étayage de chaque des enseignants et dans ce cas comment percevoir un manque d'efficacité? En s'appuyant sur les transcriptions, on peut envisager le nombre d'histoires comprises par les élèves. Ainsi, dans les deux histoires travaillées dans la séance menée par l'enseignant expérimenté, toutes semblent comprises par l'ensemble des élèves. Au contraire, dans la séance menée par l'enseignante novice, bien que les élèves affirment avoir compris l'histoire à la fin de l'explication, certains élèves ne semblent pas avoir compris l'histoire comme dans l'exemple suivant :

537 ENS 204 – oui i(l) parle plus du feu lui! §1 + i(l) parle de: + il parle de lui + ça veut dire + qu'il a peur
538 SAM 111 – §1 j'ai pas compris! §
539 ADE 77 – § parce que §
540 ENS 205 – § toujours pas compris?
541 SAM 112 – nan!

En effet, alors que l'enseignante novice résume l'histoire drôle suite à l'explication, Samira affirme n'avoir toujours pas compris l'histoire.

Pour expliquer le manque d'efficacité de l'étayage de l'enseignante novice, il peut être utile de revenir sur les premières différences observées entre les deux enseignants quant à l'occupation de l'espace discursif et la place laissée aux élèves. Ainsi, l'enseignant expérimenté dirige beaucoup plus les interactions en comparaison de l'enseignante novice. Pardoxalement, ses questions guident davantage les élèves vers la construction de la réponse notamment parce qu'elles sont plus directives. L'enseignant expérimenté contrôle sa séance et garde en perspective la direction qu'il veut faire adopter aux élèves pour les faire aboutir à la réponse alors que l'enseignante novice, qui avait adopté une posture en retrait dans les interactions, met en place un étayage trop large manquant de précision. De ce fait, les réponses des élèves semblent par fois arbitraires.

264 ENS 105 – le veau c'est? + vous savez pas?

265 ADE 28 – un mouton

266 SAM 54 – un mouton

267 CHA 50 – {inaudible 1 sec}

268 ENS 106 – nan ::

269 SAM 55 – un petit mouton

270 CHA 51 – euh ::

271 ENS 107 – c'est un petit ...

272 SAM 56 – nagneau

273 ENS 108 – c'est le petit du bœuf

Ici, l'enseignante novice cherche à faire émerger la définition du veau. Les élèves ne sachant pas ce qu'est un veau apporte des réponses arbitraires et l'enseignante qui ne sait pas comment faire émerger la réponse finit par la fournir de lui-même.

On peut supposer que l'enseignante novice accorde beaucoup trop d'importance au fait que la réponse doit être apportée par les élèves. De ce fait, elle propose un étayage imprécis inefficace pour mener les élèves à la compréhension de l'histoire. Ainsi, on peut affirmer que la place occupée par l'enseignant revêt une importance capitale pour laisser les élèves construire le savoir. Toutefois, l'étayage requiert une co-construction du savoir ce qui implique des interactions relativement directrices pour faire aboutir les élèves à la

réussite de la tâche. Proposer des interactions trop imprécises semblent donc mener à un contre-étayage pour les élèves.

2.3 Nature et modalités de l'étayage : le style professionnel ou le genre professionnel ?

Une fois la caractéristique dominante relevée quant à la façon de mener la séance de chacun des enseignants (la monopolisation de l'espace et la volonté de diriger), il semble intéressant de regarder plus en détail le mode d'étayage notamment par l'analyse de la nature et des modalités d'étayage proposés par chacun d'eux en vue de comprendre ce qui relève du style personnel ou du genre professionnel.

Tout d'abord, comme l'analyse structurale de l'analyse de l'échange d'aide effectuée par N. Francols, les procédés réparateurs mis en place par l'enseignant sont de trois ordres : ils peuvent être centrés sur la tâche, sur la personne ou encore mettent en jeu la présence de l'enseignant.

	Enseignant expérimenté	Enseignante novice
Centrés sur la tâche	8 soit 23%	25 soit 43%
Centrés sur la personne	13 soit 37%	10 soit 17%
Présence de l'enseignant (ou d'un pair)	14 soit 40%	23 soit 40%
Nombre total de procédés réparateurs	35 soit 100%	58 soit 100%

Ce tableau indique le pourcentage de chaque procédé réparateur mis en place par chaque enseignant. Ainsi, on constate que les enseignants utilisent la totalité des procédés réparateurs et varient leur étayage en se centrant à la fois sur la tâche, sur l'apprenant et impliquant leur personne ou une autre aide comme la présence d'un pair. Il faut souligner l'importance que semble avoir la présence de l'enseignant dans l'étayage dans ces deux séances. Une seconde donnée est remarquable : l'enseignante novice a beaucoup moins recours à des procédés centrés sur la personne. Or, on sait, d'après les lectures, que ce type de procédé étayant permet d'éviter les blocages affectifs des élèves ainsi que l'éventuelle démotivation. Ces données peuvent être reliées à la catégorisation de C. Le Manchec aux différents types d'étayage. L'étayage affectif qui consiste à soutenir l'élève dans la tâche

pour qu'il s'investisse semble donc être bien moins utilisé par l'enseignant novice par rapport aux autres procédés. Au contraire, celle-ci semble partager son étayage entre l'étayage langagier qui lui permet de marquer sa présence par ses prises de parole dans le discours et l'étayage cognitif centré sur les caractéristiques de la tâche. L'enseignante novice a donc tendance à marquer sa présence lors des interactions à défaut de proposer une aide pertinente et efficace pour diriger l'apprenant vers la construction du savoir.

Au regard de cette analyse, il est désormais possible de s'appuyer sur les trois styles d'étayage de Le Manchec pour caractériser le langage en situation d'étayage des deux enseignants. Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignant expérimenté contrôle fortement la séance et les interactions suivent un schéma trinaire (question de l'enseignant suivie d'une réponse d'un élève elle-même commentée par l'enseignant). On peut donc affirmer que l'enseignant expérimenté propose un étayage insistant dans lequel il contribue à faire parler l'élève un maximum de fois mais auquel ce dernier ne répond que par des réponses minimales en général par rapport au contrôle mené par l'enseignant sur le discours. A l'inverse, l'enseignante novice ne contrôle que peu la séance et bien qu'elle semble vouloir marquer sa présence par ses prises de paroles, son langage ne semble pas assez directif : c'est un étayage risqué. L'élève propose des commentaires personnels et pose ses propres questions. Ce choix semble un avantage pour la construction du savoir de l'élève en partenariat avec ses pairs et l'enseignant à la condition que celui-ci cadre suffisamment le format proposé et le déroulement du polylogue pour mener à l'objectif visé.

De ce fait, on ne peut dire que les procédés réparateurs, le type et le style d'étayage relèvent du genre professionnel. Bien que la séance menée par chacun des enseignants possèdent les mêmes caractéristiques, chacun d'entre eux proposent un étayage bien particulier dans lequel l'expérience semble revêtir une importance en terme d'efficacité de l'étayage.

Conclusion

En conclusion, j'ai essayé au cours de ce mémoire de mesurer l'importance du langage de l'enseignant dans les interactions en situation d'échange d'aide et d'y relever les caractéristiques de ce langage dans le cadre spécifique de l'étayage. A première vue, le langage de l'enseignant semble naturel et spontané. Or, suite aux lectures et théories présentées en première partie lors du cadrage théorique, il apparaît évident que le langage de l'enseignant est un langage spécifique. Celui-ci doit respecter les caractéristiques des fonctions de l'étayage énoncées par J. Bruner. De plus, il doit prendre en compte l'importance de la place discursive des apprenants dans le polylogue en vue de l'inscrire dans un étayage efficace permettant la co-construction du savoir.

L'analyse quantitative a permis de relever une caractéristique notoire dans le langage de l'enseignant à savoir la nécessité de diriger le polylogue. Cependant, une analyse plus précise des interactions d'un point de vue qualitatif a permis d'affiner cette première constatation. Alors que l'occupation de l'espace discursif semblait s'inscrire dans le genre professionnel de l'enseignant, la nature de l'étayage mis en place a permis de relier cette occupation au style et au type d'étayage mis en place. Il est désormais possible de répondre à la question suivante : quelles sont les caractéristiques du langage de l'enseignant qui relève de son style personnel (les habitudes de l'enseignant) et du genre professionnel (les invariants). L'analyse comparative a permis de montrer l'importance de la maîtrise des paramètres du langage et donc le rôle de l'expérience de l'enseignant en vue d'un étayage efficace. La place laissée dans l'espace discursif aux apprenants reste mineure dans les deux séances. Toutefois, la maîtrise du langage par l'enseignant expérimenté et la mise en place d'un étayage insistant dans lequel celui-ci dirige la séance permet de conduire à l'objectif visé. Au contraire, en tant qu'étudiante en master 2 de professorat des écoles et me dirigeant vers le métier, je me suis essayée à la mise en place de séances comme enseignante novice avec une faible maîtrise de ce langage spécifique qu'est le langage de l'école. De ce fait, suite à mes lectures, j'ai tenté de mettre en place les caractéristiques d'un langage efficace en privilégiant la parole de l'apprenant. En proposant un étayage risqué dans lequel l'apprenant a une relative liberté dans sa prise de parole, ce dernier manquait de

repère et de direction pour aboutir à la construction d'un savoir solide.

Cette première prise de recul par rapport au langage de l'enseignant et tout particulièrement à mon langage en pratique, me permet d'en cerner les nombreux enjeux reposant sur cette partie de l'activité enseignante. Ainsi dans ma future pratique, je porterai une attention toute particulière quant à la parole de l'apprenant mais je veillerai surtout à cadrer la situation d'apprentissage sans perdre de vue l'objectif visé. Bien que la place de l'apprenant soit centrale dans l'apprentissage, le langage de l'enseignant semble d'autant plus efficace qu'il revêt de nombreux aspects ignorés par l'enseignant lui-même. Il constitue l'outil fondamental du métier et, en ce sens, un des objets de la formation initiale et continue.

Bibliographie

1. Cours

- Cours de pragmatique (Licence de lettres modernes 3e année, Semestre 6, Lille III)
- Cours de Mme Leclercq (Master 1 – UE2 Développement et apprentissage, Lille IUFM Outreau)
- Cours de Mme Salagnac (Master 1 et 2 – Apprentissage du langage, Lille IUFM Outreau)

2. Articles

- BOUCHARD R., L'interaction en classe comme polylogue praxéologique, ELLUG, Grenoble 3, 1998
- FRANCOLS N., L'échange d'aide dans l'interaction didactique, Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, 24-26 juin 2010, Lyon
- HUDELOT C., « Étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève », In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (Eds.). *Apprendre dans l'interaction* (pp. 219-240). Nancy : PUN, 1999.

3. Articles en ligne

- LE MANCHEC C., « L'étayage langagier », date (?), consulté le 7 novembre 2012. Disponible à l'adresse URL :
http://www.ac-grenoble.fr/savoie/mat/group_de/theorie/etayage.htm
- LE MANCHEC C., « Organisation de la classe », date (?), consulté le 7 novembre 2012. Disponible à l'adresse URL :
http://www.crdp-strasbourg.fr/main2/produits/langage_oral/docs/CORGANISATION_DE_LA_CLASSE.pdf

4. Mémoire

- BOUSSAERT H., 2012, «L'étayage langagier d'une future enseignante comparé à celui d'une enseignante titulaire dans une situation de dictée à l'adulte», Mémoire SMEEF PE, Lille IUFM : Gravelines

5. Ouvrages

- ARMENGAUD F., *La Pragmatique, Que sais-je?*, 1985
- BRUNER J.
Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire, PUF, 1983
Comment les enfants apprennent à parler, Retz, 1987
- VERGNAUD G., *Lev Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*, Paris, Hachette Livre, 2010

Table des matières des annexes

1. Annexe 1: transcription de la séance mise en place par l'enseignant expérimenté.....56
2. Annexe 2 : transcription de la séance mise en place par l'enseignant débutant.....73

Annexe 1: transcription de la séance mise en place par l'enseignant expérimenté

- 1 ENS 1 – c'est-à-dire? ça veut dire quoi lire?
- 2 SAM 1 – ils {doivent/peuvent} répéter{dedans}. on peut: on lit {XX}. §
- 3 ENS 2 – § ça veut dire quoi li're? ++ faire de la lecture, ça veut dire quoi les filles?
- 4 SAM 2 – pour euh: §
- 5 LUC 1 – § faire de la littérature? §
- 6 SAM 3 – § on peut:
- 7 ENS 3 – <SAM lève la main> pas toutes ≠en même temps. levez la main déjà, ça ira mieux +++ ouais.
- 8 SAM 4 – pour qu'on parle bien?
- < 2 s.>
- 9 ENS 4 – nan ça j'ai pas demandé à quoi ça servait ! +j'ai dit nan euh: quand on vous dit + "tiens lis!" vous faites quoi en fait
- 10 LUC 2 – bah on lit! §
- 11 SAM 5 – § {inaudible, 1s.}
- 12 ENS 5 – avant ça ++ bah sous les yeux vous av- vous devez faire quoi les enfants? ++ lire ça veut dire deux ° choses lire hein. + ou est-ce que j'ai mis les feuilles. <Il montre deux avec ses doigts>
- 13 LUC 3 – faire une phrase?
- <2 sec.>
- 14 ENS 6 – donc vous savez pas? on n'en a jamais parlé dans cette classe? <2 sec.> lire ça veut dire d'abord <+ fort> décoder. ++ ça veut dire quoi décoder? <Après deux secondes, il fait un signe de tête pour donner la parole à CHA.> oui
- 15 CHA 1 – de: ... prendre la parole?
- 16 ENS 7 – nan +++ pfff eh on va pas perdre un quart d'heure avec les consignes. décoder. + radical dans décoder ça vient du radical? + on a r(e)vu ça c(e) matin les radicaux §
- 17 ADE 1 – § dé
- 18 CHA 2 – dé

- 19 ENS 8 – nan ça c'est le + préfixe + décoder dedans (il) y a le mot ...
- 20 SAM 6 – co! <L'enseignant fait un signe de tête de haut en bas pour valider la réponse.>
- 21 ENS 9 – COde
- 22 SAM 7 – code
- 23 ENS 10 – on regarde en bas à droite au tableau ! qu'est-ce qui est écrit?
on lève § la main
- 24 CHA 3 – § dé
<Deux élèves lèvent la main, Charlotte et Adèle.>
- 25 LUC 4 – déterrer
- 26 ENS 11 – déterrer. comment t(u) as fait pour le lire? bah t(u) as d'abord lu..
- 27 COLLECTIF 1 – dé
- 28 ENS 12 – parce que la lettre d + plus la lettre é ça fait dé.
- 29 COLLECTIF 2 – dé
- 30 ENS 13 – bah décoder c'est ça! ça veut dire ++ euh ::: prendre les lettres le son + qu'elles font et puis essayer + de décoder le mot d'accord? + mais lire c'est aussi ce que vous m'avez dit tout à l'heure + lire c'est pas seulement lire des mots +++ si vous lisez le mot désappointer. {vous voyez} vous l'avez bien lu?
- 31 SAM 8 – non il faut dé- il faut décoder
- 32 ENS 14 – ouais ça y est l(e) mot désappointer je l'ai lu ouais::
<1 sec.>
- 33 SAM 9 – ça voudrait rien dire?
- 34 ENS 15 – si + ça veut dire quelque chose + mais toi en fait...
- 35 SAM 10 – {je ne le connais pas}
- 36 ENS 16 – oui vous ne le connaissez pas
- 37 SAM 11 – on ne le comprend pas
- 38 ENS 17 – vous ne comprenez pas donc des fois on a besoin d'un dictionnaire + et puis des fois on a besoin de réfléchir + un p(e)tit peu à c(e) qu'on a lu aussi hein? + donc li're c'est décoder!

- <L'enseignant montre un doigt.> vous, vous savez toutes décoder hein? + qui est-ce qui a un p(e)tit peu plus de mal pour décoder parmi vous? ++ <Charlotte lève le doigt timidement.> nan ça va.
- <2 sec.> <L'enseignant fait un signe de tête dirigé vers Samira.>
- 39 SAM 12 – moi <Elle lève le doigt.>
- 40 ENS 18 – bah oui + on met un p(e)tit peu plus de temps mais c'est pas grave ça + d'accord? mais par contre vous êtes toutes là pa(r)ce que vous avez des soucis + pour?
- 41 COLLECTIF 3 - lire
- 42 SAM 13 – décoder! + décoder!
- 43 ENS 19 – nan justement pas. a part Samira, vous décidez vous y arrivez hein? j(e) vous donne un texte vous me décidez les mots ++ mais depuis l(e) début d(e) l'année les filles, vous êtes là parc(e) que vous avez plutôt des problèmes de quoi?
- 44 ADE 2 – de lecture!
- <2 s.>
- 45 ENS 20 – dans la lecture j'ai dire "lire c'est décodé. décoder tu y arrives. toi t(u) as p(eu)t-êt(re) plus de mal pour ...
- 46 ADE 3 – terminer les mots
- <3 sec>
- 47 SAM 14 – aller + plus vite
- <1 sec.>
- 48 ENS 21 – nan! on vient d(e) l(e) dire juste avant. je j(e) sais pas comment faire.... ++ pour com'prendre! ++ lire c'est comprendre aussi c(e) qu'on lit. § c'est pas simplement décoder des mots?
- 49 SAM 15 – § oui § on fait + on fait le cinéma?
- 50 ENS 22 – oui! + bah on peut se servir du cinéma dans la tête mais' lire c'est aussi comprendre ce qu'on lit ++ si on lit des mots + et qu'i(l) y a pas d(e) sens dans la tête + est-c(e) qu'on sait lire?
- 51 SAM 16 - non
- 52 ENS 23 – non. + vous, vous faites du sens mais parfois vous avez un p(e)tit peu plus de mal. + c'est pour ça que vous êtes ici. aujourd'hui

+ et :: les séances d'après jusqu'en février, + on: va plus travailler sur les enquêtes policières + mais on va quand même continuer + à essayer de lire pour? <L'enseignant effectue un geste de rotation des doigts au niveau des tempes pour mimer la réflexion.>

53 SAM 17 – <inaudible, 1 sec.>

54 ENS 24 – <L'enseignant tape dans les mains.> pour ... <Il recommence son geste de rotation des doigts au niveau des tempes.>

55 AMB 1 – faire le cinéma

56 ENS 25 – parc(e) que vous vous êtes là parce que vous avez des soucis pour? ++ bah vous avez déjà des soucis pour écouter! ça fait la troisième fois les filles. ++ <+ fort> pour comprendre! ++ vous ne comprenez pas toujours ce que vous lisez. + vrai ou faux?

57 COLLECTIF 4 – vrai

58 ENS 26 – vrai +++ et : je vous propose de travailler + sur des blagues! + qu'est-ce que c'est qu'une blague? + d'après vous. + je vous écoute. <Trois élèves lèvent la main, Samira, Ambre Charlotte.> Lucie tu sais pas ce que c'est une blague? ça, ça m'étonnerait. toi t(u) es toujours en train de rigoler! + alors? bah j'ai donné une réponse! déjà une blague?

59 SAM 18 – on rigole

60 ENS 27 – bah oui. + si elle est rigolote, (en)fin si si c'est une bonne blague, on rigole. si on rigole pas, ça veut dire?

61 COLLECTIF 5 – elle est pas rigolote

62 ENS 28 – ça veut dire soit que la blague est pas drôle §1 soit p(eu)t-êt(re) que la blague justement vous ne l'avez pas?

63 COLLECTIF 6 – §1 {inaudible, 1 sec.}

<2 sec.>

64 SAM 19 – {apprécié}

65 ENS 29 – peut-être § que vous ne l'avez pas, la blague... peut-être que la blague est drôle? mais que vous, vous ne l'avez pas ...

66 ADE 4 – § comprendre! §

67 AMB 2 – dans la tête

68 ENS 30 – oui. c'est-à-dire?

69 SAM 19 – rigoler parce que: on trouve euh: + elle est pas drôle

70 ENS 31 – alors on peut trouver aussi que c'est pas drôle, ça nous fait pas rire. mais il se peut aussi bah la même raison pour laquelle vous êtes là les filles. + que la blague vous la trouvez pas drôle alors qu'en fait elle l'est? + mais parce que vous ne l'avez pas bien ...

71 ADE 5 – compris!

72 ENS 32 – comprise! ++ d'accord? + donc là' ce que j(e) vous propose. ++ on va faire un essai. + c'est un essai ! + si ça marche pas ++ on laissera tomber pour les séances suivantes. + c'est de + découvrir des blagues. vous allez d'abord les lire silencieusement + d'accord? on va d'abord, on va tout de suite voir si vous avez compris. pourquoi? <2 sec.> à quoi je vais voir moi que vous avez compris la blague?

<1 sec.>

73 SAM 20 – parce qu'on va rigoler

74 ENS 33 – bah certainement! Hein! + sauf si vous la trouvez pas drôle. ++ des blagues j(e) vous en ai mis cinq + sur une feuille que vous allez lire. et puis après vous allez choi- on va les lire ensemble hein. on va se faire plaisir. ++ vous allez choisir une blague qui vous plaît + + et c'est vous qui la présenterez à la classe. ++ d'accord? + euh: p(eu)t-êt(re) pas demain mais jeudi. + d'accord? on se f(e)ra cinq minutes de blagues. + mais c'est vous qui li- + soit lirez la blague, soit que vous l'aurez répété dans votre tête et vous n'aurez même pas besoin de la feuille. vous irez raconter une blague au tableau. ça: vous va ou pas?

75 COLLECTIF 7 – oui!

76 ENS 34 – Julia t(u) as pas l'ai:r emballée? + si? ++ t'aimes pas les blagues Lucie?

<Lucie fait un signe de tête approbatif de haut en bas.>

77 LUC 5 – non!

78 ENS 35 – OK! vous êtes fatiguées? + qui est fatiguée parmi vous? ++

une, deux, trois, quatre! et Adèle euh top pêche? oui! et bah dis donc on dirait pas hein! <Quatre élèves lèvent la main, tous sauf ADE.> <Des élèves rient à deux reprises. 2 sec.>

79 SAM 21 – {inaudible, 2 sec.} {anniversaire}

80 ENS 36 – alors ça va être comme ça à chaque fois qu'on va rev(e)nir de la piscine?

81 COLLECTIF 8 – nan

82 ENS 37 – parce qu'on y va et le lundi et le jeudi à la piscine!

83 SAM 22 – {inaudible, 2 sec.}

84 ENS 38 – oui mais essayez de garder l'énergie. qu'est-c(e) que j'ai fait de mes blagues moi? <2 sec.> en même temps j'ai rien laissé dans mon casier. +++ ah si! mes feuilles de sciences.

85 SAM 23 – {inaudible, 5 sec.} {c'est son anniversaire}

86 ENS 39 – tiens! comme t(u) as plus de + tu mets plus de temps, je te propose de commencer ++ elles sont là les autres. c'est bon.

<2 sec.>

87 SAM 24 – on peut: ?

<L'enseignant distribue le reste des feuilles.>

88 ENS 40 – vous lisez d'abord silencieusement. + alors avant de commencer vous avez des p(e)tites croix, ça veut dire que vous pouvez mettre nimport(e) quel prénom. + par exemple, la première blague "le maître a dit à " § croix croix croix. on peut dire "le maître a dit à "

89 AMB 3 - § Marcel § Marcel

90 ENS 41 – ou amusez-vous. prenez quelqu'un de la classe.

91 CHA 4– le maître a dit à Ambre d'aller §

92 ENS 42 – § allez! à chaque fois qu'i(l) y aura des croix ce sera Ambre!

93 ADE 6 – le maître §

94 ENS 43 – § allez chu:t! nan mais dans votre tête et après on les lit tous ensemble. + je vous laisse découvrir les blagues.

<Durant 6 minutes 10 secondes, les élèves lisent en silence.>

ENS – allez vous terminez la blague que vous êtes en train de lire mais vous n'en commencez pas d'autres. + pas grave si vous n'avez pas fini. après on va les lire ensemble.

<50 sec. de silence>

ENS – Lucie, c'est OK?

95 LUC 6 – oui

96 ENS 44 – ah pardon j(e) croyais que t(u) étais encore en train de lire. + c'est bon pour toutes?

97 SAM 25 – oui

98 ENS 45 – parmi vous toutes, qui n'a compris aucune des blagues? ° ouais. t(u) en as lu combien? <Samira lève la main pour la première question.>

99 SAM 26 – euh :: deux

100 ENS 46 – deux! et tu les as pas comprises? les deux premières?

101 SAM 27 – oui

102 ENS 47 – d'accord. ++ les autres? + personne? ++ qui en a compris une? <Charlotte lève la main.>

103 CHA 5 – oui

104 ENS 48 – deux? ++ trois? + j'ai bien dit comprendre hein! +++ quatre? ++ et qui les a toutes comprises? <Trois élèves lèvent la main, Adèle, Ambre et Charlotte.> OK. + donc Lucie t(u) (n') as pas levé la main. + t(u) as compris combien de blagues toi Lucie? +++ t(u) en as lu combien?

<1 sec.>

105 LUC 7 – tout

106 ENS 49 – tu as tout lu! est-ce que tu as réussi à en comprendre une?

107 LUC 8 – mmm ++ non

108 ENS 50 – donc comme Samira. + bah pourquoi t(u) as pas levé la main tout à l'heure? ++ donc on a deux:: élèves qui n'en ont compris aucune! et vous vous avez tout compris les filles c'est ça? + Adèle t(u) as tout compris ce que tu as lu? est-ce qu'il y en a une qui t'a

fait rigoler? ° non. toi? non! toi? non! ++ alors deux solutions on a dit. + soit + les blagues <Adèle fait un signe négatif de la tête de gauche à droite. A chaque question, les élèves ayant affirmé avoir compris toutes les blagues, c'est-à-dire Charlotte et Ambre, reproduisent ce signe pour nier avoir ri aux blagues.>

109 ADE 7 – faut rire + faut rire

110 ENS 51 – bah nan. ++ c'est: i(l) (y) a deux raisons pour lesquelles vous ne les avez pas trouvées drôles. + soit mes cinq blagues sont ...

111 SAM 28 – rigolotes ++ {précis}

<1 sec.>

112 ADE 8 – sont des blagues! + sont des blagues!

113 ENS 52 – oui les cinq blagues euh sont des blagues. + ça: c'est sûr euh Adèle!

114 SAM 29 – soit elles sont pas {comme les autres} §

115 ENS 53 – § j(e) veux dire si on ne rigole pas à une blague, on l'a dit tout à l'heure! ça veut dire que soit la blague...

116 CHA 6 – elle est pas marrante

117 ENS 54 – elle est pas marrante

118 SAM 30 – elle est pas rigolote §

119 AMB 4 – § ou soit on l'a pas compris

120 ENS 55 – ou soit vous ne l'avez pas comprise. + d'accord? + donc si j'ai bien compris, ça veut dire que soit mes cinq blagues sont nulles ++ + ou soit peut-être que vous ne + vous n'avez pas compris. + d'accord? + c'est pas grave, c'est notre première séance là-d(e)ssus. qui euh: à part ces cinq là, qui a une blague à nous raconter tiens? + parce que p(eu)t-êt(re) que vous savez pas après tout ce que c'est une blague! + qui me raconte une blague? +++ une histoire de Toto ou j(e) sais pas quoi. ++ personne n'a de blagues? + vous ne racontez jamais de blagues vous?

121 SAM 31 – euh nan

122 CHA 7 – ah si i(l) y en a une avec Toto

123 ENS 56 – oui i(l) y en a une avec Toto mais je veux pas celle-là moi,

j'en j'en veux une autre moi! + dans: les blagues Carambar ou autre,
vous ne lisez jamais des blagues sur les Carambar?

124 SAM 32 – oui

125 ENS 57 – qui mange des Carambar parmi vous? <2sec.> <Quatre
élèves lèvent la main, toutes sauf Lucie.> et vous ne lisez jamais les
blagues qu'i(l) y a dessus?

126 SAM 33 – oui!

127 AMB 5 – moi j'en ai une mais j(e) m'en rappelles p(l)us.§

128 ENS 58 –§ vous avez tort! parc(e) que les p(e)tis trucs comme ça c'est
aussi d(e) la lecture. + c'est de l'entraînement. + i(l) y a i(l) y en a
pas une, un jour, qui t'a fait rigoler dont tu te rappelles?

<1 sec.>

129 SAM 34 – mmm

130 ENS 59 – vas-y

131 SAM 35 – c'est + quoi qui qu- + qu'est-ce qui c'est que ça sent la carotte
et qui vole?

<2 sec.>

132 ENS 60 – qu'est-ce qui ressemble à une carotte et qui vole? §

133 SAM 36 - § nan!

134 ENS 61 – qu'est-ce qui sent la carotte et qui vole?

135 SAM 37 – oui

136 ENS 62 – je ne sais pas.

<5 sec.> <Samira dirige son regard vers chaque élève.>

137 CHA 8 – à toi!

138 SAM 38 – bah attends!

139 ENS 63 – bah elle attend de voir si quelqu'un a la réponse. + personne
sait!

140 ADE 9 – quoi? + elle a dit quoi Samira?

141 ENS 64 – qu'est-ce qui sent la carotte et qui vole?

142 COLLECTIF 9 – mmm

143 ENS 65 – bon alors c'est quoi la réponse?

144 SAM 39 – euh :: §

- 145 ENS 66 – § bah si on n'a pas la réponse, c'est pas drôle hein!
- 146 SAM 40 – nan c'est: euh: §
- 147 ADE 10 – e(lle) s'en rappelles p(l)us
- 148 ENS 67 – bon euh Samira.
- 149 SAM 41 – c'est euh un lapin qui vole! <Ambre lève soudain la main.>
- 150 ENS 68 – un lapin qui vole! ° et qui: bah oui pa(r)ce qu'il a mangé des carottes et puis euh tout simplement il vole. + alors pourquoi est-ce que c'est drôle justement? <Les élèves rient pendant 4 secondes.>
- 151 CHA 9 – parce que c'est un lapin et {les lapins} ils savent pas voler
- 152 ENS 69 – bah parce qu'un lapin ça ne vole pas en général + hein? + ce qui est drôle c'est qu'on trouverait jamais en fait. en fait! donc c'est ça qui est drôle, on est quasiment sûr de s(e) faire piéger. ++ oui! donc euh: voilà, l'humour est aussi un apprentissage hein! ++ euh : donc aucune d'entre vous n'a réussi à trouver une blague drôle là d(e) dans?
- 153 COLLECTIF 10 – nan
<3 sec.>
- 154 ENS 70 – euh ::: on va p(eu)t-êt(re) commencer par euh +++ bah par la première allez! par du café! + ° Ambre , tu nous lis ça alors <Trois élèves lèvent la main, Ambre, Adèle et Charlotte.>
- 155 AMB 6 – le maître dit à ... <Elle sourit cachée derrière sa main.>
- 156 ADE 11 – à quelqu'un!
- 157 ENS 71 – beh nan on a dit euh :: allez quoi qu'on se : qu'on rigole un coup!
- 158 AMB 7 – le maître dit à + Lucie ++ d'aller au tableau et dit d'écrire une phrase où il y a le mot sucré
- 159 ENS 72 – le mot? attention!
- 160 AMB 8 – s :
- 161 ENS 73 – i(l) y a pas d'accent!
- 162 AMB 9 – sucre!
- 163 ENS 74 – le maître demande à Lucie d'aller au tableau et d'écrire le mot sucre.

164 AMB 10 – Léa Renault écrit §

165 ENS 75 – ah bah non faut que ce soit la même personne!

166 AMB 11 – ah! + Lucie écrit la phrase suivante "je bois du café au lait"

<2 sec.> le maître, étonné, lui dit "où est le sucre dans cette phrase?"

<1 sec.>

167 ENS 76 – Julia!

168 LUC 9 – dans le café?

169 ENS 77 – mais : nan oui! j(e) dis Julia parc(e) qu'i(l) y a des p(e)tites croix, on a dit? + chaque fois qu'il y a des croix faut prononcer Julia.

170 AMB 12 – Julia

<1 sec.>

171 ENS 78 – tu peux relire cette question que lui demande le maître?

172 AMB 13 – le maître, étonné, lui dit "où est le mot sucre dans cette phrase". +++ Julia? + Ju- +++ Julia Julia

173 ENS 79 – la façon dont tu lis montre qu'en fait la bla- la: t(u) as pas du comprendre ce que tu lisais Cocote hein. qui me repose la question correctement? mettez- vous à la place du maître! le maître i(l) dirait quoi Charlotte?

174 CHA 10 – où est la phra- ++ le maître étonné lui dit + "où est le mot sucre dans cette phrase Julia" Julia répondit <4 sec.> répondit § "il se trouve dans le café au lait".

175 SAM 42 - § {bah au tableau}

176 ENS 80 – ah : beh je sais pas bah au moins j'ai eu un sourire + de Charlotte. peut-être que cette fois-ci elle a compris. je sais pas. ++ alors qu'est-ce qu'il y a de drôle là-dedans? + ou qu'est-ce qui peut être drôle? même si vous avez pas trouvé ça drôle. +++ qu'est-ce qu'elle raconte cette blague?

177 SAM 43 – bah i(l) y avait : même pas euh: + de café dans cette blague + + el- §

178 ENS 81 - § elle raconte quoi cette blague Samira?

179 SAM 45 – que ::
 <4 sec.>
 180 ENS 82 – ok! Adèle?
 181 ADE 12 – elle raconte du café
 <1 sec.>
 182 ENS 83 – super! + cette blague raconte du café!
 183 SAM 46 – d'écrire
 184 ENS 84 – qui? quoi? quand? où : ça se passe? allez!
 <Brusquement, Adèle lève la main.>
 185 ADE 13 – à l'école!
 186 ENS 85 – oui! + alors? + qu'est-ce qu'i(l) se passe?
 187 ADE 14 – euh : le maître i(l) dit à Julia d'aller euh écrire une phrase au
 tableau. <Charlotte lève la main.>
 188 ENS 86 – pas nimporte laquelle! + la consigne c'est il faut que ++ que
 dans cette phrase?
 189 ADE 15 – i(l) y a une blague
 190 ENS 87 – nan! ++ euh Ad- euh Ambre!
 191 AMB 14 – j'allais dire la même chose!
 192 ENS 88 – nan il me semble que t(u) étais partie sur autre chose.
 193 SAM 47 – que c'est une blague!
 194 ENS 89 – nan le maître demande pas à Julia d'écrire une blague <2
 sec.> Julia t- t(u) es : priée de participer aussi hein! +++ dites les
 filles j(e) pense que Madame et moi direct on peut vous dire quoi
 en fait? + qu'est-ce qu'on s'apprête à vous dire là?
 195 SAM 48 – vous avez + vous avez rien compris
 196 ENS 90 – bah oui. ++ ça se voit comme le nez au milieu de la figure ++
 vous ne : vous n'êtes pas capable de de: commencer à raconter
 l'histoire! ++ donc en fait c'est que vous l'avez pas comprise.
 p(eu)t-être qu'en fait vous allez la trouver rigolote. + là on a pile
 poil + le cas de figure ++ où c'est + vous n'avez pas rigolé parce
 que vous n'avez pas?
 197 SAM 49 – compris.

<2 sec.>

198 CHA 11 – § le maître i(l) dit à Julia d'écrire le mot sucre

199 ENS 91 – § bah ouais. § avant tout ça! + i(l) donne une consigne à
Julia! + Julia, il lui dit quoi le maître?

200 LUC 10 – d'aller écrire une phrase au tableau

201 ENS 92 – oui mais : + nimporte laquelle?

202 LUC 11 – non

203 ENS 93 – i(l) y a une consigne à respecter laquelle? §

204 LUC 12 – § oui <Ambre lève la main, puis Adèle.>

<7 sec.>

205 ENS 94 – tu n'es pas concentrée Lucie! ++ j(e) te vois jouer avec tes
doigts. ++ t(u) es pas concentrée depuis tout à l'heure? + si? <Lucie
fait non de la tête.> bah fais un effort s'(il)-te-plaît parce que c'est
pas intéressant! + Madame elle vient quand même voir comment
vous travaillez + c'est pas très intéressant pour elle de voir des
p(e)tits fantômes! ++ t(u) es capable de mieux Julia! un p(e)tit peu
d(e) courage! + Adèle?

206 ADE 16 – euh : une + écrire une phrase sur le café?

207 ENS 95 – nan! §

208 AMB 15 - § sur le sucre! §

209 ENS 96 – § mais j- la phrase elle est encore sous vos yeux les filles! on
a l'impression de r(e)commencer tout à zéro ++ le texte s'est pas
envolé!

<2 sec.>

210 SAM 50 – i(l) demande d'écrire une phrase!

211 ENS 97 – pas nimporte laquelle! + si elle marque "j'ai mangé du
jambon" ça va lui convenir?

212 AMB 16 – oui! §

213 ENS 98 – § nan! + le maître il veut une phrase?

214 SAM 51 – où il y a le mot sucre §

215 AMB 17 - § sucre! §

216 ENS 99 – § merci! + où il y a le mot sucre. ++ qu'est-ce qu'elle écrit

Julia au tableau? <Ambre lève immédiatement la main, puis les autres élèves sauf Lucie>

217 CHA 12 – sucre!

218 ENS 100 – nan! ++ Samira.

219 SAM 52 – de + faire une phrase §1 avec une blague §2

220 ENS 101 – §1 oui §2 nan! § + elle écrit pas une blague. qu'est-ce qu'elle écrit? Adèle! <Deux élèves continuent de lever la main, Ambre et Adèle.>

221 ADE 17 – je bois du café au lait.

222 ENS 102 – voilà! + elle écrit "je bois du café au lait " + quelle est la réaction du maître?

<1 sec.>

223 SAM 53 – étonné

224 ENS 103 – oui! + il est étonné + et il lui demande?

225 SAM 54 – où il est le mot sucre

226 ENS 104 – où est-ce qu'il est le mot sucre + dans "j(e) bois du café au lait" ++ et qu'est-ce qu'elle lui répond Julia?

227 LUC 13 – elle se trouve dans le café + au lait

228 ENS 105 – bah oui. ++ ça veut dire + le sucre

229 SAM 55 – bah il est dans le café au lait § <En rigolant>

230 ENS 106 – § il est pas dans la phrase. mais il est dans?

231 COLLECTIF 11 – le café au lait!

232 ENS 107 – voilà. + et maintenant quand on voit les sourires i(l) y a quand même, quand Madame va regarder ses v- sa caméra + là elle pourra dire ++ maintenant qu'on a bien : décortiqué la blague + on a eu deux ou trois sourires ++ alors que tout à l'heure vous m'avez dit "la blague est nulle" ++ avez-vous changé d'avis?

233 COLLECTIF 12 – oui

234 ENS 108 – oui. + la blague après el- on a l(e) droit d(e) la trouver nulle + mais j(e) pense plutôt que le problème était que?

235 AMB 18 – on l'avait pas compris

236 ENS 109 – que vous ne l'avez pas comprise. ++ voici une première blague! + on passe à l'alphabet? elle est plus courte. <4 secondes de silence

pendant lesquelles quatre élèves lèvent la main, toutes sauf Samira>. euh :
Charlotte!

237 CHA 13 – la maîtresse demande à Toto quelle est la + quat- + -ième §

238 ENS 110 – § la?

239 CHA 14 – la cinquième ++ lettre de l'alphabet. ++ euh ::

240 ENS 111 – bah t(u) as d- t(u) as fait pile poil ce que répond Toto +
regarde ce qu- regarde ce qu'i(l) + ce qui est écrit! § ++ Toto dit ... <Ambre
et Samira lèvent la main et agitent leur bras pour répondre à la question de
l'enseignant.>

241 AMB 19 – § e!

242 CHA 15 – euh :::

243 ENS 112 – c'est ce- c'est ce que t(u) étais en train de faire. t(u) étais en
train de chercher. t(u) as fait "euh ::: " ++ et la maîtresse lui dit?

244 LUC 14 – c'est bien Toto §

245 COLLECTIF 13 – § très bien Toto

246 AMB 20 – c'est la lettre §

247 ENS 113 – § alors? § ++ Ambre?

248 AMB 21 – § {inaudible, 1 sec.}

249 ADE 18 – c'est e la lettre ! + la cinquième lettre.

250 ENS 114 – bah oui + quelle est la : la vraie cinquième lettre de
l'alphabet?

251 ADE 19 – a b c d E! <Elle récite les lettres de l'alphabet en comptant sur
ses doigts.>

252 SAM 56 – e

253 CHA 16 – e

254 ENS 115 – c'est la lettre e. + et quand la maîtresse demande à Toto + il
connaît la réponse?

255 CHA 17 – nan §

256 SAM 57 – § nan i(l) i(l) f- + i(l) réfléchit§

257 ENS 116 – il réfléchit donc euh en réfléchissant i(l) fait : comme
Charlotte a fait tout à l'heure + i(l) fait ++ euh ::: § + et la maîtresse du
coup?

- 258 COLLECTIF 14 – § euh :::
- 259 CHA 18 – très bien Toto
- 260 ENS 117 – bah oui parce qu'elle croit?
- 261 SAM 58 – qu'il a dit e
- 262 ENS 118 – qu'il a donné la réponse alors qu'il était en train de réfléchir.
 ° voilà! + pareil hein + je viens de voir quatre sourires + à part Lucie + qui tire une tête! ° qui a l'air de s'ennuyer d'une force! ++ hein! +++ qui a changé d'avis et la trouve plutôt drôle celle-ci? <Les élèves rient pendant 1 seconde suite à la blague, et une nouvelle fois suite aux remarques de l'enseignant quant au comportement de Lucie.>
- 263 COLLECTIF 15 – mmm <Trois élèves lèvent la main, Samira, Adèle et Charlotte.>
- 264 ENS 119 – oui j'ai plutôt l'impression! + alors que tout à l'heure vous m'avez dit non. comment ça se fait?
- 265 SAM 59 – parce que moi j'avais pas compris
- 266 ENS 120 – ah!
- 267 CHA 19 – {parce que j'avais pas compris}
- 268 ENS 121 – toi aussi! Adèle? ++ comment ça se fait que tout à l'heure tu m'as dit "j(e) trouve que toutes les blagues sont nulles"? +++ hein? °<Samira rit pendant 1 seconde.>
- 269 ADE 20 – j'avais pas compris <Elle sourit timidement en reconnaissant le fait.>
- 270 ENS 122 – alors? + pourtant on n'a pas expliqué grand chose là + donc vous avez compris p(eu)t-êt(re) parce que vous étiez plus attentives hein? moi j- j'ai pas dit grand chose hein! +++ l'Amérique! + on y va?
- 271 SAM 60 – oui
 <2 sec. Adèle et Ambre lèvent la main pour lire.>
- 272 ENS 123 – Adèle!
- 273 ADE 21 – la maîtresse + "qui peut me dire où se trouve l'Amérique sur le globe?" ++ les élèves ++ hésitent +hésitant §

274 ENS 124 – euh :: + tout simplement!

275 ADE 22 – hésitent

276 ENS 125 – les élèves hésitent! très bien!

277 ADE 23 – et c'est + Manu qui fi- finalement vient donner la réponse sur
le + sur la carte. ++ la maîtresse fé- félicite Manu et continue ++
"maintenant les enfants + pouvez-vous me dire + qui a découvr-
découvert l'Amérique les élèves + "c'est Manu maîtresse"

Annexe 2 : Transcriptions de la séance mise en place par l'enseignante novice

1 ENS 1 – alors. + avant d(e) commencer + est-c(e) que vous pouvez m(e) rappeler + euh :: qu'est-ce qu'on fait ici en aide individualisée?
<Samira lève la main immédiatement.>

2 SAM 1 – on on §

3 ENS 2 – § i(l) y a que : i(l) y a que Tracy? euh + Samira § <Une seconde élève lève la main, Adèle.>

4 SAM 2 – § Samira! § on on : on apprend à lire + et à comprendre et à décoder

5 ENS 3 – et à comprendre et à décoder. mais surtout?

6 LUC 1 – pour lire

7 SAM 3 – i(l) faut savoir § savoir euh qu'est-ce qu'on lit

8 ENS 4 - § surtout?

9 LUC 2– comprendre!

10 SAM 4 – comprendre!

11 ENS 5 – oui! faut savoir qu'est-ce qu'on dit ou ce qu'on dit pour lire! + et?

12 SAM 5 – comprendre!

13 ENS 6 – comprendre surtout d'accord. ++ donc le principe? + qu'est-ce que vous faites euh d'habitude avec Monsieur Six?

14 COLLECTIF 1 – des blagues

15 ENS 7 – des blagues et?

16 SAM 6 – et : §

17 CHA 1 – § et : on doit relire celles qu'on : + c'est marrant

18 ENS 8 – vous allez les lire d'abord ...

19 COLLECTIF 2 – et après §

20 ENS 9 - § et après on va les lire ensemble pour voir si vous avez compris! + alors! ° je vous laisse lire tout seul pour commencer. <6 secondes de silence durant lesquelles je distribue les feuilles.>

<4 minutes de lecture silencieuse.>

ENS – vous avez déjà fini? + on va attendre encore un peu!

<30 secondes>

ENS – vous avez toutes fini d(e) lire + vos blagues? + alors +++ euh : vous en avez compris combien?

21 CHA 2 – mmm ... + trois!

22 ADE 1 – moi j'ai compris les cinq

23 ENS 10 – Charlotte trois?

24 CHA 3 – mmm ++ cinq § <Charlotte montre cinq avec ses doigts.>

25 LUC 3 – § moi une!

26 ENS 11 – les cinq? ++ toi aussi les cinq? + et toi?

27 SAM 7 – zéro!

28 ENS 12 – zéro? ++ bon! on va voir ça ensemble alors. <2 sec.> euh :: ++ j(e) vais voir besoin de deux personnes pour lire. ° <Trois élèves lèvent la main, Adèle, Charlotte et Samira.> + alors +++ Charlotte et + Adèle. Léa tu fais la première personne et Adèle la deuxième.

29 CHA 4 – garçon, dit un client de restaurant, je voudrais un steak qui + gargouille. § pardon monsieur.

30 ENS 13 – § qui? ++ qui?

31 CHA 5 – euh : + un garçon?

32 ENS 14 – un steak qui? + prends ton temps pour lire!

33 CHA 6 – un steak qui + gargouille!

34 ENS 15 – un steak + qui ga-?

35 CHA 7 – gargouiller!

36 ENS 16 – qui est-ce qui peut l'aider?

37 CHA 8 – gargouille

38 ENS 17 - r(e)garde bien ton mot ++ qui?

<3 sec.> <Adèle lève la main et l'enseignant lui donne la parole.>

39 ADE 2 – qui gazouille

40 CHA 9 – qui gazouille§

41 ENS 18 – § qui gazouille. ++ alors après i(l) y a un tiret donc c'est à?

42 CHA 10 – Adèle!

43 ENS 19 – à Adèle!

44 ADE 3 – pardon monsieur! + je voudrais un steak §

45 ENS 20 – § ah ah ah
46 LUC 4 – c'est à Charlotte!
47 ENS 21 – à?
48 CHA 11 – à moi!
49 ENS 22 – changement oui.
50 CHA 12 – je voudrais un steak qui +++ gar+ z- + -zouille. § ++ alors +
qu'attendez-vous pour me l'apporter?
51 ENS 23 – § gazouille <L'enseignant corrige le mot tout bas.>
<2 sec.>
52 LUC 5 – Adèle à toi!
53 ADE 4 – mais + qu'est-ce que + c'est?
54 CHA 13 – voyons! c'est un steak cuit cuit cuit.
<1 sec.>
55 ADE 5 – cuit cuit?
56 ENS 24 – alors? +++ qu'est-ce qui est drôle ici dans la blague?
57 COLLECTIF 3 – bah : <inaudible, 1 sec.> §
58 ENS 25 – § chacun! chacun son tour sinon on n'entend pas!
59 SAM 8 – {i(l) dit} c'est un steak qui gargouille
60 ENS 26 – qui?
61 SAM 9 – qui gargouille
62 ENS 27 – ah! on a eu du mal à le lire § ce mot-là + hein?
63 CHA 14 – § qui garzouille!
64 SAM 10 – gazouille!
65 CHA 15 – garzouille!
66 ENS 28 – tu l'as dit!
67 CHA 16 – garzouille
68 ENS 29 – tu l'as dit Julia le mot!
69 LUC 6 – gargouille?
<2 sec.>
70 ADE 6 – gazouille!
71 ENS 30 – qui gazouille!
<1 sec.>

- 72 SAM 11 – et p(u)is après i(l) fait des bruits
- 73 ENS 31 – qui fait des bruits. + § ça veut dire quoi un steak qui gazouille?
- 74 CHA17 – § qui fait
- 75 SAM 12 – hum + du bruit
- 76 ADE 7 – que: §1 il est cramé?
- 77 ENS 32 –§1 Adèle! § brûlé? ++ nan c'est pas ça! §2 un steak qui gazouille?
- 78 SAM 13 – §2 qui fait des bulles euh :
- 79 ENS 33 – qu'est-ce qui gazouille?
- 80 CHA 18 – le steak.
- 81 ENS 34 – oui mais normalement? + ça gazouille un steak ou pas?
- 82 COLLECTIF 4 – non
- 83 ENS 35 – non. + c'est + qu'est-ce qui gazouille normalement?
- 84 SAM 14 – euh :
- 85 CHA 19 – le vent!
- 86 ENS 36 – qui ga'zouille?
- 87 SAM 15 – ah! + euh :
- <6 secondes de silence. Samira et Charlotte se regardent et finissent par rigoler jusqu'à temps que l'enseignante reprenne la parole.>
- 88 ENS 37 – c'est un animal.
- 89 CHA 20 – euh: un cheval?
- 90 ENS 38 – dans la suite de la blague + vous avez un indice §
- 91 LUC 7 – ah non! un : ++ un kangourou!
- 92 CHA 21 – c'est pas marqué!
- 93 ENS 39 – à la fin i(ls) disent quoi? + dans les dernières paroles.
- 94 COLLECTIF 5 – coui coui coui
- 95 CHA 22 – couic couic §1 couic
- 96 ENS 40 – §1 chacun son tour hein! + vas-y. §2 + qui?
- 97 CHA 23 - §2 c'est un canard.
- 98 ENS 41 – qui?
- 99 COLLECTIF 6 – couic couic couic
- 100 ENS 42 - cuit cuit cuit! +

- 101 CHA 24 – c'est un canard! §
- 102 ENS 43 - § qu'est-ce qui fait cuit cuit cuit?
- 103 CHA 25 – un canard?
- 104 ADE 8 – un : §
- 105 COLLECTIF 7 – § un oiseau?
- 106 ENS 44 – un oiseau! + donc gazouiller ça veut : + c'est : c'est le bruit d'un oiseau.
- 107 CHA 26 – ah! {inaudible, 2 sec.}
- 108 ENS 45 – donc là qu'est-ce qui est drôle dans la blague?
- 109 CHA 27 – le couic couic couic
- 110 ENS 46 – est-ce que ça gazouille un : un steak?
- 111 ADE 9 – non!
- 112 SAM 16 – bah nan!
- 113 ENS 47 – donc pourquoi il dit que le steak il est “cuit cuit cuit”?
- 114 SAM 17 – parce qu'i(l) dit §1 + i(l) i(l) + i(l) croit §2 que c'est un ca- un canard + euh : un oiseau.
- 115 CHA 28 – §1 {c'est marrant} §2 {inaudible, 2 sec.}
- 116 ENS 48 – § oui c'est un jeu d(e) mots. ça gazouille pas un steak! c'est qu'il est trop :
- 117 SAM 18 – cuit.
- 118 ENS 49 – il est trop cuit + ici. + d'accord? +++ qu'est-ce qui l'avez pas compris? +++ ° <Trois élèves sur les quatre lèvent la main. Seule Samira ne lève pas la main.> vous êtes sûres? ++
- 119 COLLECTIF 8 – oui!
- 120 ENS 50 – mmm + mais vous saviez pas ce que ça voulait dire gazouille?
- 121 LUC 8 – non mais: §
- 122 CHA 29 – § moi j(e) croyais que + le mot gazouille moi j(e) croyais que c'était un gazou- euh nan un : §
- 123 ENS 51 – § mouais + donc vous l'avez toutes compris maintenant?
- 124 CHA 30 – oui
- 125 SAM 19 – hein? § ++ nan

126 LUC 9 – § comment!

127 ENS 52 – nan? + toujours pas? §

128 SAM 20 – § j'ai pas c- + j'avais pas compris

129 ENS 53 – et maintenant?

130 SAM 21 – oui!

131 ENS 54 – oui? + d'accord. +++ alors. + la + deuxième blague. ... <5 sec.> qui est-ce qui me lit le début? <3 secondes de silence pendant lesquelles toutes les élèves lèvent la main.> Samira + et Lucie tu feras la dernière phrase. + les paroles

132 SAM 22 – Zoé est à l'école. + la maîtresse lui dit §

133 ENS 55 – § lui : ?

134 SAM 23 – demande de + lui ++ re- + -ci- + -ter + réciter

135 ENS 56 – réciter!

136 SAM 24 – la + le + le + le verbe marcher ++ à tous les + temps ++ tous les temps. Zoé.

137 ENS 57 – Zoé ...

138 LUC 10 – je marche ++ puis

139 ENS 58 – je marche...

140 LUC 11 – puis je marche + sous ++ la
<2 sec.>

141 ENS 59 – je marche sous la ...

142 LUC 12 – grêle

143 ENS 60 – sous la pluie je marche sous la grêle

144 LUC 13 – sous la grêle + je marche au soleil +++ bonjour et §

145 ENS 61 – § ah! stop stop stop c'est la fin d(e) la : de la blague. ++ alors. +++ qu'est-ce qui l'a comprise cette blague? ° ++ tout le monde? + Julia tu l'as pas : tu l'as pas comprise? ++ alors. + qui est-ce qui peut m'expliquer ici euh : c(e) q- + ce qui est drôle? <Trois élèves lèvent la main, toutes sauf Lucie qui fait non de la tête.>

146 ADE 10 – mmm

147 ENS 62 – euh : Samira

148 SAM 25 – bah : moi j(e) la trouve pas rigolote

149 ENS 63 – tu la trouves pas rigolote?

150 SAM 26 – bah non!

151 ENS 64 – et qu'est-ce qui aurait pu être drôle ici?

<7 sec.>

152 SAM 27 – euh ::: couic couic?

153 ENS 65 – quoi?

154 CHA 31 – nan!

155 LUC 14 – nan c'est pas la même blague §

156 ENS 66 – § nan! nan on a changé d(e) blague là.

157 CHA 32 – {inaudible, 2 sec.}

158 SAM 28 – je sais!

159 ENS 67 – alors qui est-ce qui peut m'expliquer ++ dans la blague conjugaison + ce qui est drôle?

160 SAM 29 – mmmm

<Adèle lève la main.>

161 ENS 68 – i(l) y a que : <7 sec.> alors + on est où ici dans la : dans l'histoire? +++ ça tout l(e) monde peut me l(e) dire! <4 sec.> ça se passe où?

<Une deuxième élève, Charlotte, lève la main.>

162 ADE 11 – bah à l'école

163 ENS 69 – et alors + qu'est-ce qui se passe à l'école?

164 CHA 33 – bah : + on : la maîtresse elle dit je ... ah + la maîtresse elle demande à Zoé “je marche au soleil”

165 ENS 70 – mais c'est pas ça qu'elle demande la maîtresse!

166 ADE 12 – nan : elle demande euh : “conjugue-moi le verbe ++ §1 marcher à tous les temps” §2 et Zoé a dit euh : “je marche sous la pluie”

167 SAM 30 – §1 marcher

168 CHA 34 – §2 Zoé

169 ENS 71 – alors? est-ce que c'était la bonne réponse?

170 COLLECTIF 9 – non!

171 ADE 13 – parce que : ++ ça s(e) conjugue §

172 SAM 31 – § parce que : elle a dit “je marche”.c'est bien marche mais : §

173 ENS 72 – § mmm

174 ADE 14 – après elle a dit faut §

175 CHA 35 – § marcher sur le soleil §

176 ADE 15 – § nan sur la pluie ++ c'est marcher sous la pluie

177 SAM 32 – parce qu'après §

178 ENS 73 – § oui elle a bien conjugué!

179 SAM 33 – oui

180 ENS 74 – en fait la maîtresse elle voulait que : Zoé §1 elle conjugue et Zoé elle a : elle a parlé du temps §2

181 ADE 16 – §1 elle conjugue le :

182 COLLECTIF 10 – § {inaudible 3 sec.}

183 ENS 75 – mmm <3 sec> alors vous l'aviez comprise cel(le)-là?

184 ADE 17 – oui §

185 SAM 34 – § non

186 ENS 76 – non?

187 SAM 35 – bah :si mais elle est pas drôle

188 ENS 77 – elle est pas drôle? § bon bah tanpis hein

189 SAM 36 – § non

190 CHA 36 – bah tu rigoles

191 ADE 18 – tu rigoles!

192 SAM 37 – non!

193 ENS 78 – alors!

194 ADE 19 – si tu rigoles!

195 SAM 38 – {bah non bah c'est pas rigolo hein}

<3 sec.>

196 ENS 79 – la troisième ° + est-ce que vous l'avez comprise cel(le)-là?

<Toutes les élèves lèvent la main pour lire.>

197 SAM 39 – non §

198 ADE 20 – § oui

199 ENS 80 – non? ++ elle était un peu plus dure hein?

200 SAM 40 – oui

201 ENS 81 – qui est-ce qui m(e) fait le premier personnage? + § euh :

<Tous relèvent la main.>

- 202 ADE 21 – § moi!
- 203 LUC 15 – Lucie
- 204 ENS 82 – Lucie! et le deuxième? <2 sec.> Charlotte.
- 205 LUC 16 – bonjour! ++ est + ce que + M. Leveau
- 206 ENS 83 – c'est quoi le M ici?
- 207 ADE 22 – monsieur
- 208 ENS 84 – c'est Monsieur
- 209 LUC 17 – bonjour + est-ce que + Monsieur Leveau + habite ici?
- 210 CHA 37 – il n'y a pas + de Monsieur + Leveau ici + il y a + seulement + un Monsieur + Leboeuf.
- <2 secondes pendant lesquelles Charlotte et Samira rient.>
- 211 LUC 18 – ça doit + ça doit être lui. + ça fait dix ans + que je ne l'ai pas vu.
- 212 CHA 38 – c'est marrant parce que : c'est le bœuf §
- 213 ENS 85 – § alors + je vous ai vu : je vous ai vu rire!
- 214 SAM 41 – parce que c'est + c'est une histoire de bœuf § {il parle}
- 215 CHA 39 – § avec §
- 216 ADE 23 – § Monsieur §
- 217 ENS 86 – § j(e) comprends pas. enlèves ton pull. ++ sinon on comprend pas
- 218 SAM 42 – ça parle de bœuf + et Monsieur Leveau + ça parle de nourriture + {qui parle}
- 219 ENS 87 – ça parle de nourriture?
- 220 CHA 40 – nan ça parle de Monsieur Bœuf!
- 221 ENS 88 – Monsieur?
- 222 CHA 41 – Boeuf
- 223 ENS 89 – Monsieur Leboeuf.
- 224 CHA 42 – Leboeuf
- 225 ENS 90 – et alors + qu'est-ce qui est drôle ici?
- 226 SAM 43 – bah : Leboeuf §
- 227 ADE 24 – § bah parce que Leboeuf c'est euh : ++ c'est §
- 228 SAM 44 – § bah l(e) bœuf c'est à manger

229 ENS 91 – oui! mais là c'est l(e) nom du : + c'est l(e) nom de : du
Monsieur qu'on : qu'on recherche

230 ADE 25 – {tu te marres}

231 SAM 45 – parce que §

232 ENS 92 – § et alors pourquoi le : + le : + le deuxième personnage i(l)
dit Monsieur Leveau

233 CHA 43 – parce que : ah! + parce que i(l) croyait que c'était : + i(l)
habitait ici Monsieur Leveau + mais nan! §

234 ENS 93 - § oui le Monsieur Leveau il habite ici

235 SAM 46 – mais nan Monsieur

236 CHA 44 – Leboeuf!

237 SAM 47 – Leboeuf!

<Rires pendant 2 secondes>

238 ENS 94 – alors. + le premier personnage +++ i(l) dit + “bonjour! est-ce
que Monsieur Leveau habite ici.”

239 COLLECTIF 11 – non!

240 ENS 95 – donc i(l) cherche Monsieur Leveau.

241 CHA 45 – “il n'y a pas de Monsieur Leveau ici. + il y a seulement un
Monsieur Leboeuf”

242 ENS 96 – et alors qu'est-ce qui est drôle?

243 SAM 48 – bah peut-être i(l) s'appelle comme ça?

244 ENS 97 – qu'est-ce qui est drôle dans la troisième phrase? ++ nan i(l) y
a Monsieur Leboeuf § mais on cherchait un monsieur?

245 LUC 19 – § ça doit être lui + ça fait dix ans

246 ADE 26 – Leveau

247 ENS 98 – nan on cherche un Monsieur Leveau § mais i(l) y a un
Monsieur Leboeuf

248 CHA 46 – et : + et

249 ENS 99 – et?

250 CHA 47 – et i(l) dit + “ça doit être lui. + ça fait + dix ans que + je ne l'ai
+ pas vu”

251 ENS 100 – oui. + et pourquoi i(l) dit ça + “ça fait dix ans”

252 CHA 48 – bah parce que §
253 SAM 49 – § bah peut-être il a déménagé
254 CHA 49 – et peut-être qu'il est parti en vacances et p(u)is peut-être
après {il est parti, inaudible 3 sec, il a déménagé} §
255 ENS 101 – § nan :: + ça vous rappelle quoi + Monsieur Leveau et
Monsieur Leboeuf?
256 SAM 50 – bah à manger
257 ENS 102 – oui le bœuf c'est à manger ++ normalement. + et le veau
c'est quoi?
258 SAM 51 – bah à manger §
259 ADE 27 – § à manger aussi
<3 sec.>
260 ENS 103 – et le veau c'est?
261 SAM 52 – un mouton §
262 ENS 104 – § par rapport au bœuf?
263 SAM 53 – un mouton + un mouton
264 ENS 105 – le veau c'est? + vous savez pas?
265 ADE 28 – un mouton
266 SAM 54 – un mouton
267 CHA 50 – {inaudible 1 sec}
268 ENS 106 – nan ::
269 SAM 55 – un petit mouton
270 CHA 51 – euh ::
271 ENS 107 – c'est un petit ...
272 SAM 56 – nagneau
273 ENS 108 – c'est le petit du bœuf
274 SAM 57 – ah!
275 CHA 52 – euh ::
276 SAM 58 – ah oui :: !
277 ADE 29 – c'est comme ça qu'il s'appelle
278 ENS 109 – ah oui quoi?
279 ADE 30 – ah comment il s'appelle

280 ENS 110 – donc pourquoi il dit ça à la fin? “ça doit être lui. ça fait dix ans que je ne l'ai pas vu”

<2 sec.>

281 ADE 31 – parce qu'il a été mangé

282 SAM 59 – ah! +++ parce que après il a grandi §

283 CHA 53 – § il a grandi <Samira et Charlotte miment la croissance du personnage en plaçant la main en bas et en la montant progressivement.>

284 ENS 111 – et il a vieilli

285 SAM 60 – et oui!

<2 sec.>

286 ENS 112 – donc i(l) y a p(l)us de : + i(l) y a plus de Monsieur Leveau § le monsieur i(l) dit “bah c'est peut-être Monsieur Leboeuf ça fait dix ans.” + + d'accord? <4 sec.> c'est bien là + c'est euh : Samira. tu l'as compris maintenant <3 sec> alors! ++ la blague qui s'appelle tableau.

287 CHA 54 – § i(l) y a que Monsieur Leboeuf

288 SAM 61 – moi

<3 sec.>

289 ENS 113 – alors j'ai besoin + d'une personne qui f- qui raconte euh: + l'histoire! ++ deux personnages qui doivent dire des paroles

290 SAM 62 – moi les paroles!

291 CHA 55 – moi les paroles!

292 ADE 32 – moi j(e) veux faire les personnages

293 CHA 56 – nan! c'est moi les personnages!

294 LUC 20 – {inaudible, 2 sec}

295 ENS 114 – de toute façon c'est pareil. ++ alors toi + tu commenceras à raconter l'histoire

296 ADE 33 – ouais!

297 ENS 115 – toi Lucie + tu f(e)ras le premier personnage?

298 LUC 21 – oui

299 ENS 116 – et Samira le troisième

300 CHA 57 – oh!

301 LUC 22 – un monsieur §

- 302 ENS 117 – nan. qu'est-ce qui commence à : § raconter l'histoire? i(l) y a pas de parole.
- 303 ADE 34 – § moi!
- 304 ENS 118 – ouais
- 305 ADE 35 – un monsieur va au musée. + il regarde un tableau et dit + “ah!” §
- 306 ENS 119 – § et dit... attention là c'est à un personnage de parler. donc c'est à + Lucie
- 307 LUC 23 – il dit “ah :: ! il est moche! ”
- 308 ADE 36 – le guide lui explique + “c'est un”§
- 309 ENS 120 – le guide. donc là au guide de parler. i(l) y a pas de guillemets mais on aurait du en mettre.
- 310 LUC 24 – c'est un + Picasso
- 311 ADE 37 – dans le §
- 312 ENS EXP1 – § c'est pas l(e) même personnage hein! + c'est pas à Adèle de dire ça!
- 313 COLLECTIF 12 – c'est à § {inaudible, 2 sec.}
- 314 ENS EXP2 – {inaudible, 2 sec.}
- 315 ENS 121 – c'était à qui le deuxième personnage?
- 316 SAM 63 – euh : + moi?
- 317 ADE 38 – nan
- 318 ENS 122 – si + c'était Samira donc c'est à toi de parler + toi tu es l(e) guide + le : §
- 319 SAM 64 – § c'est + Picasso
- 320 CHA 58 – {Picasso}
- 321 ENS 123 – c'est un Picasso
- 322 ADE 39 – dans une + autre + salle + le visiteur s'écrit à nouveau
- 323 ENS 124 – donc c'est §
- 324 LUC 25 – § “ ah : ! ” §
- 325 ENS 125 - § voilà
- 326 LUC 26 – “ça au- + ça aussi + c'est moche! ”
- 327 SAM 65 – et le <3 sec> § et le

- 328 ENS 126 – § nan c'est à : Adèle §
- 329 ADE 40 – § et le guide surpris répond
- 330 SAM 66 – “ c'est monsi- ”
- 331 ENS 127 – ça :
- 332 SAM 67 – “ ça monsieur + mais c'est un + mi- <3 sec> -roir ++ un miroir. ” §
- 333 ENS 128 – § c'est un miroir. +++ alors qu'est-ce qu'i(l) se passe ici?
- 334 CHA 59 – bah
- 335 SAM 68 – {i(l) y a un monsieur}
- 336 ENS 129 - Charlotte
- 337 CHA 60 – bah après i(l) y a un monsieur
- 338 ENS 130 – mmm
- 339 CHA 61 – i(l) (y e-) -n'a un + i(l) s'apelle Picasso
- 340 ENS 131 – est-ce que c'est ça l'histoire? c'est qui un Picasso?
- 341 COLLECTIF 13 – c'est un tableau
- 342 LUC 27 – Picasso
- 343 ENS 132 – Picasso?
- 344 SAM 69 – c'est un tableau
- 345 ENS 133 – c'est l(e) nom d'un : §
- 346 SAM 70 – § tableau!
- 347 ADE 41 – un tableau
- 348 CHA 62 – ah! §
- 349 ADE 42 – § lui qui a : dessiné + le tableau
- 350 SAM 71 – c'est un artiste! §
- 351 ENS 134 – § c'est un peintre. + c'est ça
- 352 ADE 43 – un + un : peintre
- 353 SAM 72 – un artiste.
- 354 ENS 135 – donc on dit un Picasso quand c'est un : tableau de Picasso.
- 355 SAM 73 – oui
- 356 ENS 136 – et là alors? + on est où?
- 357 ADE 44 – dans un musée
- 358 ENS 137 – on est dans un musée

359 ADE 45 – et i(l) dit le tableau il est moche mais §
360 ENS 138 – § il y a combien de personnages déjà?
361 SAM 74 – trois!
362 CHA 63 – trois! §
363 ENS 139 – trois?
364 ADE 46 – deux!
365 LUC 28 – deux!
366 ADE 47 – lui qu'il explique et lui qui :
367 CHA 64 – nan trois!
368 ENS 140 – celui qui explique c'est :
369 LUC 29 – avec le guide
370 CHA 65 – trois!
371 ENS 141 – trois?
372 ADE 48 – nan deux!
373 SAM 75 – un!
374 ENS 142 – alors vas-y! + attends + Charlotte §
375 CHA 66 – § le Picasso! + le monsieur! + et p(u)is euh : {c'est un
troisième mais} §
376 SAM 76 – § {c'est un monsieur} §
377 ENS 143 – § est-ce que c'est un personnage le Picasso?
378 COLLECTIF 14 – nan!
379 ADE 49 – mais nan c'est un dessin!
380 CHA 67 – ah! § i(l) (y e-) -n a deux!
381 ENS 144 – § c'est : + une peinture + dans l(e) musée!
382 CHA 68 – et i(l) (y e-) -n a deux!
383 SAM 77 – hein?
384 ENS 145 – donc les personnages i(l) y a §
385 ADE 50 – lui qui explique
386 ENS 146 – celui qui explique c'est le guide
387 ADE 51 – et lui qui regarde
388 CHA 69 – {inaudible, 1 sec}
389 ENS 147 – lui + qui regarde?

390 ADE 52 – euh nan! + lui que :
 391 ENS 148 – celui?
 392 LUC 30 – celui qui dit §1 + “ah! ”
 393 ENS 149 – §1 celui qui : § et celui qui visite! + i(l) y a un guide
 394 ENS EXP3 – {celui qui!}
 395 SAM 78 – moi j(e) suis le troisième!
 396 ENS 150 – i(l) y a un guide et un visiteur. + d'accord?
 397 SAM 79 – oui!
 398 CHA 70 – {et moi j(e) suis le deuxième?}
 399 ENS 151 – et alors? + § qu'est-ce que vous avez compris dans l'histoire?
 400 ADE 53 – § auto-école!
 401 SAM 80 – bah : moi j(e) trouve qu'elle est pas drôle!
 <2 sec>
 402 ENS 152 – alors pourquoi elle serait pas :
 403 ADE 54 – moi j(e) trouve §
 404 SAM 81 – § c'est un musée +
 405 ENS 153 – c'est un musée oui !
 406 CHA 71 – elle rigole!
 407 SAM 82 – et p(u)is : en plus + on a déjà vu euh : les tableaux de Picasso
 + parce que j'en + j'en ai déjà fait chez Monsieur
 408 ENS 154 – c'est vrai?
 409 SAM 83 – oui! + j'en ai fait quand j'étais en CE1
 410 ADE 55 – ah oui avec Madame {inaudible}
 411 SAM 84 – mmm! + § {inaudible, 2 sec}
 412 ENS 155 – § et ici dans l'histoire?
 413 SAM 85 – bah c'est pas drôle!
 414 ENS 156 – alors. + qu'est-ce qu'i(l) dit le premier :: le premier
 personnage + le visiteur? ++ i(l) voit un ...
 415 ADE 56 – un tableau + § de Picasso
 416 SAM 86 – § un tableau d(e) Picasso §
 417 ENS 157 – § i(l) voit un tableau de Picasso!
 418 SAM 87 – et : l'autre i(l) dit ah! euh :

419 LUC 31 – il est vraiment moche!
420 ENS 158 – oui.
421 COLLECTIF 15 – {il est moche et après i(l)}
422 ENS 159 – il le trouve pas très beau + oui
423 SAM 88 – {inaudible 2 sec}
424 ENS 160 – et alors après + qu'est-ce qu'i(l) se passe? + Charlotte?
Lucie?
425 LUC 32 – dans une autre salle §1 le visiteur s'écrit à nouveau “ah! + ça
aussi c'est moche.”
426 ENS 161 – §1 dans une autre salle! § alors la deuxième chose qu'il voit
+ il la trouve pas très :
427 SAM 89 – beau!
428 CHA 72 – très :
429 ENS 162 – pas très belle hein?
430 SAM 90 – après moi je {parle}
431 ENS 163 – et alors qu'est-ce qu'il lui répond le guide?
432 COLLECTIF 16 – euh : § comment s'appelle
433 ENS 164 – § le guide!
434 CHA 73 – mais c'est un miroir
435 SAM 91 – c'est moi qui le dit!
436 ENS 165 – et alors qu'est-ce qui est drôle ici?
437 CHA 74 – un miroir. + i(l) croyait que c'était un tableau mais c'est un
miroir
438 ENS 166 – i(l) croyait que c'était un tableau + mais i- i(l) § voit quoi
dans l(e) miroir?
439 ADE 57 – § c'est un miroir!
440 CHA 75 – bah §
441 ADE 58 – § i(l) voit lui!
442 ENS 167 – bah oui + il se voit dans l(e) miroir
443 CHA 76 – oui {inaudible 3 sec}
444 ENS 168 – alors au début i(l) voit le premier tableau + c'est un Picasso
mais il le trouve pas très beau + p(u)is après il dit au guide “bah votre

deuxième tableau il est pas : ”

445 ADE 59 – i(l) dit il est pas beau

446 ENS 169 – il est pas beau ! + mais en fait §

447 ADE 60 – § c'est lui!

448 ENS 170 – mais en fait c'est lui! +++ d'accord? <Tous rient quelques secondes sauf Samira.>

449 SAM 92 – pas drôle!

450 ENS 171 – pas drôle ou pas compris?

451 SAM 93 – pas drôle!

452 LUC 33 – bah si!

453 ENS 172 – tu trouves pas beaucoup de : § mes blagues aujourd'hui!

454 LUC 34 – bah si mais §

455 CHA 77 – j(e) peux lire la : + auto-école

456 ENS 173 – alors la dernière.

457 LUC 35 – auto-école

458 ENS 174 – qui est-ce qui a pas beaucoup lu? <2 sec> alors moi j(e) vais faire la première phrase § et euh : ++ Charlotte elle va faire les : + le + moniteur. <Les élèves rient.>

459 ADE 61 – § et moi la deuxième!

460 LUC 36 – bah pourquoi vous rigolez?

461 ENS 175 – ouais + pourquoi vous rigolez?

462 SAM 94 – parce que {elle a fait ça}

463 CHA 78 – nan bah nan {j'ai relevé mes manches}

464 ENS 176 – on peut : + on peut y aller?

465 COLLECTIF 17 – oui

466 ENS 177 – auto-école. + un moniteur d'auto-école donne quelques conseils à une cliente '

467 CHA 79 – quand le feu est rouge + vous + vous ≠ arrêtez + quand il § -

468 ENS 178 – § vous vous arrêtez

469 CHA 80 – vous vous arrêtez + quand il est est vert + vous + passez et quand je deviens blanc + vous ralenti- + §-sez

470 LUC 37 – § ralentissez

471 ENS 179 – vous ralentissez <4 sec> alors?
472 SAM 95 – bah pourquoi quand il est tout blanc il doit s'arrêter?
473 CHA 81 – bah justement {si c'est la couleur blanche.}
474 ENS 180 – alors. + quand le feu il est rouge
475 ADE 62 – i(l) doit s'arrêter
476 ENS 181 – il faut s'arrêter
477 SAM 96 – s'arrêter + quand le feu il est §
478 ADE 63 – quand le feu il est vert il doit passer + et quand le feu il est orange + il doit § passer doucement
479 SAM 97 – passer
480 ADE 64 – et rouler doucement
481 SAM 98 – ah!
482 ENS 182 – c'est + quand le feu il est orange + c'est quoi?
483 ADE 65 – i(l) faut rouler tout doucement
484 LUC 38 – {i(l) faut ralentir}
485 ENS 183 – c'est + c'est que ça va bientôt
486 SAM 99 – {feu vert}
487 ADE 66 – être au vert! + euh : au rouge!
488 ENS 184 – passer
489 SAM 100 – au rouge ou au vert
490 ENS 185 – ça va bientôt passer au v- + au rouge! +++ et est-ce que ça existe le: feu blanc?
491 COLLECTIF 18 – mais nan! §
492 ENS 186 – § vous en avez déjà vu?
493 ADE 67 – nan c'est l(e) feu orange
494 ENS 187 – c'est l(e) feu orange + i(l) y a pas de feu blanc. §
495 ADE 68 – § c'est l(e) feu vert + le rouge + et l(e) feu + orange
496 SAM 101 – nan + feu rouge + feu orange et feu vert
497 ENS 188 – feu rouge + feu vert + feu orange
498 ADE 69 – et lui i(l) dit qu'il est tout blanc §
499 ENS 189 – alors est-ce que c'est l(e) feu qui est blanc?
500 COLLECTIF 19 – nan!

- 501 ADE 70 – c'est lui il est tout blanc
- 502 SAM 102 – bah peut-être §
- 503 ENS 190 – § c'est lui qui devient tout blanc!
- 504 SAM 103 – peut-être c'est : ah + comment on dit?
- 505 LUC 39 – c'est froid <Charlotte et Samira rient.>
- 506 ENS 191 – pourquoi i(l) dit quand je deviens blanc vous ralentissez?
- 507 ADE 71 – bah parce qu'i(l) y avait pas l(e) feu vert + euh l(e) feu orange!
- 508 ENS 192 – mmm
- 509 SAM 104 – sinon e(lle) vomit ou :
- 510 ENS 193 – quand est-ce qu'on devient blanc?
- 511 SAM 105 – bah : §
- 512 CHA 82 – § quand : §
- 513 ENS 194 – § pourquoi il deviendrait blanc ici?
- 514 CHA 83 – bah : §
- 515 ADE 72 – § parce qu'elle s'avait trompé
- 516 CHA 84 – mais!
- 517 ENS 195 – elle s'était trompée!
- 518 SAM 106 – elle s'était! + elle s'était!
- 519 ENS 196 – et :? + et alors si elle se trompe?
- 520 ADE 73 – et bah i(l) doit dire euh :
- 521 SAM 107 – bah après e(lle) va faire §1 une bêtise + e(lle) §2+ et p(u)is après §3
- 522 ENS 197 – §1 qu'est-ce qu'il pourrait se passer? + §2 une bêtise! §3 alors là on est dans une ...
- 523 ADE 74 – auto
- 524 ENS 198 – un moniteur d'auto-école. + ils sont dans une auto!
- 525 SAM 108 – après si elle avance euh: et {qu'ils disent une bêtise} et bah une autre auto i(l) va : foncer d(e)dans! + ça va faire un accident!
- 526 ENS 199 – i(l) pourrait y avoir un accident!
- 527 ADE 75 – {inaudible 3 sec}
- 528 ENS 200 – donc quand le moniteur il devient blanc + ça veut dire que :

- 529 SAM 109 – i(l) va pas très bien.
- 530 ENS 201 – i(l) va pas très bien! + donc la cliente elle devrait :
- 531 LUC 40 – s'arrêter
- 532 ENS 202 – elle devrait s'arrêter ralentir. ça veut dire qu'elle va faire un accident une bêtise comme vous dites
- 533 SAM 110 – ah bah oui
- 534 ENS 203 – donc qu'est-ce qui est drôle ici?
- 535 ADE 76 – bah parce qu'il dit j(e) suis + dès que t(u) es blanc + dès que t(u) es blanc
- 536 COLLECTIF 20 – {inaudible 2 sec}
- 537 ENS 204 – oui i(l) parle plus du feu lui! §1 + i(l) parle de: + il parle de lui + ça veut dire + qu'il a peur
- 538 SAM 111 – §1 j'ai pas compris! §
- 539 ADE 77 – § parce que §
- 540 ENS 205 – § toujours pas compris?
- 541 SAM 112 – nan!
- 542 ENS 206 – alors! + qu'est-ce qui peut lui expliquer?