

Les interactions langagières entre le professeur et les élèves en atelier de langage

Tiphanie Guilbert, Marianne Ribery

► **To cite this version:**

Tiphanie Guilbert, Marianne Ribery. Les interactions langagières entre le professeur et les élèves en atelier de langage. Education. 2013. dumas-00840251

HAL Id: dumas-00840251

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00840251>

Submitted on 8 Jul 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**

**Les interactions langagières entre le professeur et les élèves
en atelier de langage**

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : GUILBERT TIPHANIE ET RIBERY MARIANNE
SITE DE FORMATION : OUTREAU
SECTION : M2A**

**NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : SALAGNAC NATHALIE
DISCIPLINE DE RECHERCHE : LANGAGE**

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

Remerciements :

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui nous voudrions témoigner notre reconnaissance.

Nous voudrions tout d'abord remercier notre directrice de mémoire Madame Salagnac Nathalie, pour sa patience, sa disponibilité mais également ses conseils qui ont contribué à alimenter notre réflexion tout a long de l'élaboration de ce mémoire.

Nos remerciements s'adressent également à Madame Vincent – Frey Sophie, formatrice à l'institut universitaire de formations des maîtres du Nord Pas de Calais et titulaire d'une classe de moyenne et grande section à l'école maternelle de la tour du Renard à Outreau pour nous avoir accueillies dans sa classe afin d'effectuer nos enregistrements audiovisuels.

Nous remercions également les quatre élèves qui ont participé aux ateliers de langage.

Enfin, nous tenons à remercier les personnes qui nous ont soutenues dans l'élaboration de ce mémoire.

Sommaire

Introduction	p1
I/ Partie théorique	p3
A. Qu'est-ce que le langage?	p3
<i>1/ Les caractéristiques du langage</i>	p3
<u>a/ Définition</u>	p3
<u>b/ Les fonctions du langage</u>	p4
<u>c/ Les actes de langage</u>	p4
<i>2/ La construction du langage de l'enfant depuis la naissance</i>	p6
<u>a/ La naissance du langage</u>/.....	p6
<u>b/ Le développement lexical</u>	p6
<i>3/ Le développement du langage par la communication</i>	p7
B.Le langage à l'école maternelle	p9
<i>1/ L'évolution depuis 1989 à travers les programmes officiels</i>	p9
<i>2/ Les langages d'évocation et de situation</i>	p11
<i>3/ L'importance des supports</i>	p13
<u>a/ Les albums et oralbums</u>	p13
<u>b/ Les imagiers</u>	p14
<u>c/ Le support des photographies</u>	p15
C.L'interaction de tutelle et la notion d'étayage	p16
<i>1/ L'interaction de tutelle selon Vygotski</i>	p16

2/ La notion d'étayage définie par Bruner.....	p18
3/ Les interactions et l'étayage à l'école maternelle.....	p21
a/ <u>Développer les interactions à l'école maternelle</u>	p21
b/ <u>Les formes de l'étayage</u>	p22
b1/ L'étayage de l'enseignant.....	p22
b2/ l'étayage entre pairs.....	p24
c/ <u>Le contre-étayage</u>	p26
II/ Méthodologie de réalisation du mémoire	p28
1/ <i>Le lieu du recueil</i>	p28
2/ <i>Les procédures de recueil de données</i>	p29
a/ <u>Les enregistrements</u>	p30
b/ <u>Les conditions d'enregistrement</u>	p30
c/ <u>Les élèves</u>	p31
3/ <i>Déroulement</i>	p31
III/ Analyse des recueils de données	p33
A. Analyse quantitative	p33
1/ <i>Répartition des prises et temps de parole</i>	p33
a/ <u>Activité menée par Madame Frey-Vincent Sophie</u>	p33
b/ <u>Activité menée par Tiphanie</u>	p36
c/ <u>Activité menée par Marianne</u>	p38
d/ <u>Analyse quantitative d'ensemble</u>	p39
2/ <i>Les moments du dialogue</i>	p42
a/ <u>Activité menée par Madame Frey-Vincent Sophie</u>	p42
b/ <u>Activité menée par Tiphanie</u>	p43

c/ <u>Activité menée par Marianne</u>	p45
B.Analyse qualitative	p46
1/ <i>Les déclencheurs de la prise parole de l'adulte</i>	p47
2/ <i>Les actions de l'adulte face à l'énoncé de l'élève</i>	p52
a/ <u>Activité menée par Mme Frey Vincent : professeur titulaire</u>	p53
b/ <u>Activité menée par Tiphanie: étudiante n°1</u>	p55
c/ <u>Activité menée par Marianne : étudiante n°2</u>	p57
3/ <i>Les réactions de l'élève</i>	p60
a/ <u>Activité menée par Mme Frey Vincent : professeur titulaire</u>	p60
b/ <u>Activité menée par Tiphanie: étudiante n°1</u>	p62
c/ <u>Activité menée par Marianne : étudiante n°2</u>	p63
Conclusion	p66
Bibliographie	
Annexes	

Sommaire des figures :

Figure n°1 : Schéma représentant les trois zones de développement..... **P 27**

Figure n°2 : Graphique représentant le pourcentage de temps de parole de la professeur Mme Frey-Vincent et de chaque élève en séance 1..... **P 34**

Figure n°3 : Graphique représentant le pourcentage de temps de parole de l'étudiante 1 : Tiphanie et de chaque élève en séance 2..... **P 36**

Figure n°4 : Graphique représentant le pourcentage de temps de parole de l'étudiante 2 : Marianne et de chaque élève en séance 3..... **P 38**

Figure n°5 : Graphique représentant le pourcentage de temps de parole de Mme Frey-Vincent et des élèves réunis..... **P 40**

Figure n°6 : Graphique représentant le pourcentage de temps de parole de Tiphanie et des élèves réunis **P 40**

Figure n°7 : Graphique représentant le pourcentage de temps de parole de Marianne et des élèves réunis en séance 3 **P 40**

Figure n°8 : Graphique représentant l'évolution des prises de parole des adultes et de chaque élève au cours des 3 séances..... **P 41**

Sommaire des tableaux :

Tableau n°1 : Tableau montrant la répartition des temps de parole et des prises de parole lors de la séance menée par Mme Frey-Vincent (professeur titulaire) **P 34**

Tableau n°2 : Tableau montrant la répartition des temps de parole et des prises de parole lors de la séance menée par Tiphanie (étudiante 1) **P 36**

Tableau n°3 : Tableau montrant la répartition des temps de parole et des prises de parole lors de la séance menée par Marianne (étudiante 2) **P 38**

Tableau n°4 : Le découpage du dialogue durant l'activité de Madame Frey-Vincent... **P 42**

Tableau n°5 : Le découpage du dialogue durant l'activité de Tiphanie..... **P 44**

Tableau n°6 : Le découpage du dialogue durant l'activité de Madame Marianne..... **P 45**

Tableau n°7 : Tableau montrant la répartition des déclencheurs de la prise de parole de l'adulte lors des trois séances **P48**

Tableau n°8 : Tableau représentant les différentes positions de Mme Frey-Vincent durant chacune de ses interventions en séance 1..... **P 53**

Tableau n°9 : Tableau représentant les différentes positions de Tiphanie, étudiante n°1 durant chacune de ses interventions en séance 2..... **P 55**

Tableau n°10 : Tableau représentant les différentes positions de Marianne, étudiante n°2 durant chacune de ses interventions en séance 3..... **P 57**

Introduction

Étant étudiantes en Master 2 Sciences et Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation spécialité « professorat des écoles », notre formation se caractérise notamment par l'élaboration d'un mémoire à visée professionnelle. Notre choix s'est porté vers le langage à la maternelle car c'est un domaine qui nous intéresse particulièrement. En effet, il nous semble important de savoir comment un enseignant s'y prend pour développer la parole de l'enfant. Ce développement du langage est primordial car c'est par la parole que l'on peut exprimer notre pensée, nos émotions... Ainsi, diverses questions peuvent apparaître telles que:

« Comment l'enseignant s'y prend t-il pour développer le langage de l'enfant et ainsi extérioriser ses pensées? Comment parvient-il à faire participer les enfants lors de la réalisation d'une activité? Quels moyens utilise t-il pour instaurer une véritable communication avec ses élèves? Mais aussi, comment aide t-il chaque élève à s'exprimer devant autrui et notamment ses pairs? »

C'est notamment en choisissant de rédiger un mémoire dans le domaine du langage et plus particulièrement sur les interactions langagières entre le maître et les élèves que nous avons pu réellement comprendre l'importance du rôle de l'enseignant dans le développement du langage chez l'enfant. Ainsi, nous nous sommes concentrées sur les actions entreprises par le professeur pour inciter l'élève à s'exprimer.

De plus, à travers nos lectures et les propos de Madame Salagnac, notre directrice de recherches, nous avons constaté que les interactions langagières entre l'enseignant et les élèves sont plus enrichissantes lors d'un atelier de langage. En effet, c'est lorsque les élèves sont en petits groupes que nous pouvons comprendre clairement la nature des interactions. Cela s'explique également par le fait qu'il est très difficile pour un professeur de développer le langage des élèves de manière individuelle, ceux-ci étant généralement très nombreux dans une classe.

Notre mémoire portera donc sur les interactions langagières entre le maître et les

élèves lors d'un atelier de langage. Nous avons également décidé de nous consacrer à l'étude des interactions langagières à partir de la restitution d'une expérience vécue avec l'aide de photographies. En effet, le support de la photographie constitue un réel moyen d'expression pour les enfants car il leur permet de se remémorer plus facilement les faits et donc de s'exprimer davantage.

Après avoir défini notre sujet de mémoire ainsi que l'activité que nous analyserons, nous avons pu élaborer notre problématique qui s'intitule : **Comment l'enseignant agit-il afin d'aider les élèves à prendre la parole lors d'une activité de restitution d'une expérience vécue à partir de photographies?**

Afin de répondre à cette question, ce mémoire sera constitué de trois parties. Tout d'abord, nous allons nous concentrer sur l'aspect théorique des interactions langagières en définissant le langage, puis en évoquant la place du langage à l'école maternelle et pour terminer sur la notion d'interaction de tutelle et d'étayage langagier. Cela permettra d'obtenir une meilleure compréhension des actes de l'enseignant face aux élèves. Puis, nous expliquerons ce que nous avons entrepris en nous rendant lors de ce semestre dans une école maternelle d'Outreau afin de répondre le mieux possible à notre problématique, pour enfin procéder à une analyse quantitative et qualitative de nos différentes données recueillies, analyse qualitative qui se basera dans un premier temps sur les déclencheurs des prises de parole de l'enseignant, puis dans un deuxième temps sur les réactions adoptées par ce dernier après l'énoncé de l'élève et dans un troisième temps l'analyse portera sur l'éventuelle réaction des élèves après la réaction de l'adulte.

I/ Partie Théorique

A. Qu'est-ce que le langage?

1/ Les caractéristiques du langage

a/ Définition

Le langage se définit tout d'abord comme « l'emploi de la langue comme expression des pensées et des sentiments » d'après le dictionnaire français Littré.¹ De plus, le langage est « une activité humaine, profondément intellectuelle transformant ainsi le rapport à soi, au monde et aux autres. »² Le langage peut également se percevoir de deux façons. En effet, il peut être intériorisé lorsque l'on pense, réfléchit...ou extériorisé notamment à travers des paroles ou l'écriture.

Puis, à travers les enseignements que nous a transmis Madame Salagnac ainsi que les documents d'accompagnement du 19 juin 2008, le langage se définit également par sa triple dimension :

- sociale : cela signifie que l'enfant est membre d'un réseau de communication,
- psychologique : le développement de la personne se réalise à travers la personne,
- cognitive : l'être humain se construit des connaissances par le langage.

Mais, il est également possible d'affiner cette définition du langage à travers les explications énoncées par Jérôme Bruner dans son ouvrage *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Editions Retz, 1987. En effet, ce psychologue américain définit le langage comme "un moyen systématique de communiquer avec autrui, d'affecter son comportement mais aussi le nôtre, de partager l'attention et de créer des réalités auxquelles nous adhérons ». Cela signifie donc que le langage permet notamment à l'être humain de communiquer, d'échanger avec autrui en ayant un impact sur le comportement de chacun.

On peut ainsi affirmer que « le langage se trouve en étroite relation avec l'esprit, la

1 <http://littrereverso.net/dictionnaire-francais/definition/langage>

2 Cours de Madame Salagnac en Master 1 SMEEF

pensée, l'intelligence, les représentations mentales ».³ Il se distingue de la langue puisque celle-ci se définit comme un système d'association et de coordination de signes phonétiques et graphiques.

b/ Les fonctions du langage

Le langage peut occuper différentes fonctions que l'on peut percevoir dans l'ouvrage d'Agnès Florin *Parler ensemble en maternelle*, Paris, Ellipses, 1995. En effet, il existe sept fonctions langagières développées par cette chercheuse en psychologie. La première fonction est la fonction instrumentale. Celle-ci permet notamment à l'être humain de satisfaire ses besoins. Puis, la fonction personnelle qui concerne l'expression des sentiments. Ensuite, la fonction régulatrice qui consiste à contrôler le comportement d'autrui alors que la fonction interpersonnelle s'attarde sur l'entrée en relation de communication avec autrui.

Quant à la fonction heuristique, elle permet à l'homme de s'ouvrir sur le monde puisqu'elle concerne les connaissances relatives au rapport au monde. Il existe également une fonction langagière imaginative qui permet de créer son propre environnement. Enfin, la dernière fonction est dite informative lorsqu'elle insiste sur l'échange de diverses informations.⁴

Ainsi, le langage peut se réaliser dans différents domaines. Son développement est donc primordial chez l'enfant car c'est à partir du langage qu'il pourra entrer en relation avec autrui, s'ouvrir sur le monde, développer des connaissances, s'épanouir...

c/ Les types d'actes de langage

John L. Austin, philosophe anglais puis John Searle, philosophe américain, ont tout deux montré l'existence d'actes de langage dans un énoncé. Il s'agit d'actes sociaux pouvant être locutoires lorsque l'on énonce un propos, illocutoires lorsque l'on donne par exemple un ordre ou perlocutoires lorsque les propos ont des effets intentionnels ou non⁵. Ainsi, afin

3 CNDP., *Le langage en maternelle*, Documents d'accompagnement des instructions officielles du 14 février 2002, 2002, P 5.

4 FLORIN A., *Parler ensemble en maternelle*, Paris, Ellipses, 1995, p 73

5 KAIL M., *L'acquisition du langage*, Paris, PUF, 2012, p 90

d'apporter une définition précise du langage, il convient d'expliciter les différents types d'actes de langage. En effet, Agnès Florin, dans son même ouvrage *qui est Parler ensemble à la maternelle* réalise l'explication des types de langage. Mais, ce fut A. Vandeverken qui a proposé la distinction de ces types de langage dans son article « La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation » extrait de la revue *Cahiers de linguistique française*⁶. Ces types d'actes de langage qui sont au nombre de cinq caractérisent ainsi les intentions de communication d'un individu.

Le premier type de langage est le langage assertif. Celui-ci se perçoit lorsque le locuteur énonce un propos se révélant vrai. Il y a donc une certitude dans les paroles du locuteur.

Puis, il existe un langage directif. Il est employé lorsque l'émetteur exige ou demande quelque chose au destinataire. Mais, les encouragements et interdictions du locuteur désignent également un langage directif. Il s'adresse ainsi à son interlocuteur dans un but précis, une intention de communication.

Le langage promissif est employé lorsque le locuteur énonce une promesse, une menace, prête serment ou encore consent à quelque chose. Le locuteur annonce donc son engagement notamment envers son interlocuteur dans ses propos.

Le langage expressif relève de l'expression d'un état psychologique de l'émetteur. Ce langage peut être par exemple un remerciement. Le locuteur va donc exprimer un certain sentiment de gratitude envers autrui durant la communication.

Enfin, les déclarations représentent une modification du statut de l'objet ou de la personne auxquels il est fait allusion.

L'énonciation de la définition à proprement parler du langage, de ses fonctions et de ses actes nous permet d'apprécier l'importance du langage notamment chez l'enfant. Son développement est ainsi primordial à l'école maternelle.

Il est donc nécessaire d'explicitier la manière dont se construit ce langage.

6 KAIL M., L'acquisition du langage, Paris, PUF, 2012, p 91

2/ La construction du langage chez l'enfant depuis la naissance.

a/ La naissance du langage

Le langage se développe chez l'enfant dès la naissance. Mais, celui-ci est perçu avant la naissance ce qui explique l'attention particulière que l'enfant accorde à la mère lorsqu'elle s'exprime. En effet, comme l'affirme Michèle Kail, « Le nouveau né reconnaît la voix maternelle dès sa naissance sur la base des régularités rythmiques et mélodiques de la langue ». (Kail,2012, p 25)

Il existe donc différents stades de développement du langage chez l'enfant. Il existe 5 périodes du développement du langage chez le bébé :⁷

- Entre 0 et 2 mois : cela consiste en l'apparition de vocalisations réflexes et de pleurs.
- Entre 2 et 4 mois : cette période se caractérise par l'émergence de sons prévocaux. De plus, les nouveaux nés de 2 mois « sont capables de distinguer des changements dans l'ordre des sons »⁸.
- Entre 4 et 8 mois, il y a une diversification des sons. Les bébés de cet âge sont également capables de repérer la similitude des structures au delà de leur contenu syllabique.
- Entre 5 et 10 mois : le babillage infantin se stabilise et se diversifie.
- Entre 9 et 18 mois : le bébé émet des productions significatives.

Puis, comme l'énonce Agnès Florin, c'est à partir de 2 ans que le développement langagier s'accroît.

b/ Le développement lexical

Le développement lexical consiste à associer un signifiant à un signifié pour désigner une classe de référents. L'enfant doit également associer des phonèmes à des objets à l'aide de représentations mentales.⁹

Les premiers mots apparaissent ainsi chez l'enfant à partir de 11 mois. En effet,

7 Cours de Madame Salagnac Master 1

8 KAIL M., , *L'acquisition du langage*, Paris, PUF, 2012, p64

9 Cours de Madame Salagnac Master 1

l'enfant peut prononcer environ 10 mots à 12 mois, 30 à 14 mois, 65 à 16 mois, 175 à 20 mois, 300 à 24 mois et plus de 530 à 30 mois. Mais, il peut exister des différences dans le développement lexical chez des enfants d'un même âge.

Ainsi, nous pouvons constater qu'il existe un accroissement du vocabulaire à partir de 2 ans.

Le développement lexical est une tâche complexe. En effet, lorsque l'enfant apprend un mot, il est confronté à plusieurs contraintes développées par Ellen Markman :

- L'exclusivité mutuelle : un objet ne peut avoir qu'un seul nom.
- Le fast mapping : un mot nouveau s'applique à un objet pour lequel l'enfant n'a pas encore de mots.
- Le mot nouveau désigne l'objet entier.
- Lors de l'apprentissage d'un mot, les enfants restreignent leur « interprétation taxinomique particulière »(systématique).¹⁰

Puis, en plus de ce développement du lexique chez les jeunes enfants, les énoncés deviennent plus longs et complexes comme l'affirment Agnès Florin et Michèle Kail.

Quant à l'élaboration des discours, il existe une évolution progressive puisque les jeunes enfants (3 ans) prononcent des discours relevant d'une situation immédiate alors que progressivement, ils vont entrer dans un langage faisant référence au passé, à un interlocuteur inconnu, c'est à dire un langage d'évocation.

Depuis le Bulletin Officiel du 19 juin 2008, le langage oral tient une place importante à l'école maternelle. En effet, « l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. »¹¹.

3/ Le développement du langage par la communication

Le langage est l'un des instruments de communication. Celui-ci se développe chez l'enfant durant la période linguistique. Cependant, avant de pouvoir s'exprimer par la parole, l'enfant apprend à communiquer avec l'adulte : partenaire privilégié. Il entreprend donc une communication non verbale à travers les gestes, les mimiques, des sourires et d'autres moyens vocaux comme les gazouillis et les vocalises. Mais, il existe également

10 KAIL M. , *L'acquisition du langage*, Paris, PUF, 2012, p 43

11 Bulletin officiel du 19 juin 2008, page 12

une communication verbale qui se crée au fur et à mesure que l'enfant grandit. Il communique alors par la parole avec ses partenaires qui sont les adultes et ses pairs.

Plusieurs études ont été réalisées pour déterminer si la communication verbale et la communication non verbale étaient complémentaires ou autonomes. Ces études ont été regroupées par Agnès Florin et Daniel Véronique¹². Elles affirment la complémentarité de ces deux types de communication comme par exemple l'étude de Bates, Dale et Thal en 1995 qui a démontré que « la compréhension de mots s'accompagne de nouveaux gestes. De même la production des premiers mots s'accompagne de geste de désignation, de gestes conventionnels (bravo, au revoir, etc.) de gestes symboliques (faire semblant de boire, de téléphoner, etc.) »¹³. Ce rapport reprend également la théorie de Butterworth et Hadar dans laquelle il énonce que le geste apparaît comme redondant à la communication verbale. Ces études ne peuvent donc pas aboutir à des conclusions.

Cependant Viviane Bouysse¹⁴ met en évidence que le langage est un instrument de communication et que celui-ci peut se réaliser sans qu'il n'y ait de communication verbale. Le professeur peut alors vérifier que l'élève a compris ce qu'il vient d'énoncer en s'appuyant sur des indices qui s'inscrivent dans une communication non verbale comme des gestes et des attitudes.

Les documents d'accompagnements des instructions officielles de 2002 et 2008 affirment de même que le professeur doit se saisir de toutes les formes de communication non verbale pour établir le contact avec les élèves. Ils ajoutent également que « l'accompagnement non verbal rend le plus souvent la communication en situation très efficace et harmonieuse »¹⁵. Par conséquent, il n'est pas utile d'effectuer des phrases complexes du fait de la présence de cette communication non verbale.

12 FLORIN A. et al., *Apprentissage de la communication en milieu scolaire*, 2002

13 FLORIN A. et al., *Apprentissage de la communication en milieu scolaire*, 2002, p18

14 Bouysse V., *le langage à l'école maternelle*, conférence du 26 mai 2006 à l'IUFM de Créteil

15 SCEREN CRDP CNDP, *Le langage à l'école maternelle*, documents d'accompagnements aux instructions officielles 2008, p9

B. Le langage à l'école maternelle

1/ L'évolution depuis 1989 à travers les Programmes officiels

Depuis la loi d'orientation n°89-486 du 10 juillet 1989, l'école connaît une profonde évolution. En effet, l'objectif de cette loi est de placer l'enfant au cœur des apprentissages notamment par l'organisation de l'école primaire en cycles. De plus, une place non négligeable est accordée au langage oral à l'école maternelle. En effet, celle-ci doit permettre à l'enfant de développer la pratique du langage.

Ainsi, le langage oral s'est développé dans les programmes officiels de 1995, mais il est en constante évolution. Le développement du langage commence à se percevoir par l'évocation de l'expérience des élèves. En effet, en s'exprimant sur leurs expériences personnelles, les élèves ont davantage de facilités à communiquer, car ils explicitent ce qui les a personnellement touchés.

Puis, à partir de 1995, les fonctions de l'enseignant sont clairement définies concernant l'enseignement du langage oral. En effet, la fonction du professeur des écoles dans le domaine du langage est double. Tout d'abord, il est nécessaire de concilier l'expérience de l'élève et le langage. Puis, le maître doit également permettre aux élèves de « progresser dans la construction de la langue et d'en mettre en œuvre le fonctionnement. »¹⁶

A partir de 2002, le langage à l'école maternelle acquiert une place plus importante. En effet, une importance non négligeable est accordée au langage oral dans les Instructions Officielles du 14 février 2002 puisqu'il est clairement explicité que le langage doit être au cœur des apprentissages et constitue « l'axe majeur des activités »¹⁷. L'enseignement du langage est primordial pour développer la parole de l'enfant mais également pour l'enseignement des autres disciplines car il est le moyen de véhiculer tous les apprentissages. Mais, il permet surtout de communiquer avec autrui et par conséquent de s'ouvrir au monde. Ainsi, « la langue lui permet d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit. »¹⁸.

Tout comme en 1995, le langage s'exerce par l'expérience des élèves mais

16 http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1995.pdf, p 11

17 Bulletin Officiel du 14 février 2002, p 19

18 Bulletin Officiel du 14 février 2002, p 17

également dans des situations qui sont notamment entreprises par l'enseignant. Ainsi, deux types de langage sont étudiés à l'école maternelle qui seront expliqués dans une seconde partie: le langage de situation qui est un langage factuel et le langage d'évocation qui est décontextualisé.

Ce langage se développe par la communication verbale et non verbale. En effet, il existe aussi une communication par les gestes. En effet, lors des journées de recueil de données nous avons remarqué que les élèves s'expriment par le langage oral mais également par des gestes et attitudes afin d'être compris plus facilement par l'enseignante.

Puis, à travers le dernier Bulletin Officiel du 19 juin 2008, on constate que l'acquisition du langage reste un objectif essentiel de l'école maternelle. Une partie entière est consacrée à l'appropriation du langage. Tout comme les instructions officielles précédentes, l'enseignement du langage oral est privilégié afin de développer au maximum le langage chez les jeunes enfants. Cet enseignement permet donc aux élèves de s'exprimer clairement et d'être compréhensible par tous ce qui est primordial pour l'entrée au CP car l'apprentissage de la lecture sera réalisé à partir de ce moment.

Les programmes officiels de 2008 insistent sur la priorité de communiquer sur des choses ou événements absents: « Ils apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates, ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu. »¹⁹.

Différentes compétences sont ainsi visées à l'école maternelle depuis 2008:

- Comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente.
- Nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne.
- Formuler en se faisant comprendre, une description ou une question.
- Raconter en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur ou une histoire inventée.
- Prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue.

Ainsi, à travers ces diverses compétences, on remarque que l'enseignement du langage oral à l'école maternelle se consacre à la compréhension des paroles d'autrui, ainsi qu'à l'évocation compréhensible d'événements ou histoires inconnus de l'enseignant et des pairs.

¹⁹ Bulletin Officiel du 19 juin 2008, p 12

2/ Les langages d'évocation et de situation

À travers les instructions officielles de 1995, le langage de situation et le langage d'évocation sont évoqués implicitement. L'élève « devient capable de réfléchir sur une situation, de raisonner, de décider, d'évoquer des choses et des êtres absents, d'exprimer des choix, des impressions. »²⁰.

C'est à partir des instructions officielles du 14 février 2002 et *Le langage en maternelle*, document d'accompagnement des programmes pour le langage à l'école maternelle du centre national de documentation pédagogique (CNDP), qu'apparaissent explicitement les notions de langage d'évocation et de langage de situation. Ces notions sont reprises dans les documents d'accompagnement des Instructions Officielles du 19 juin 2008, *Le langage à l'école maternelle* du Scérén-CDNP/CRDP.

Le langage de situation se définit comme un langage factuel, c'est à dire un langage s'attardant aux faits, il accompagne une situation vécue par les interlocuteurs qui interagissent. Ce langage est l'un des premiers langages utilisés lors des échanges verbaux. C'est l'adulte qui les instaure avec l'utilisation des pronoms « je », « tu » et les autres personnes sont évoquées par les pronoms « il » ou « elle ». L'utilisation du « je » n'est pas facile à intégrer chez les enfants car ils ne comprennent pas immédiatement leur place dans l'échange. La maîtrise du « je » et du « tu » est indispensable pour la suite de l'acquisition du langage car elle permet la symbolisation des échanges. En effet, le pronom « je » indique celui qui prend la parole alors que le « tu » évoque l'interlocuteur.

Les documents d'accompagnement des instructions officielles du 19 juin 2008 n'apportent pas de modifications importantes quant au langage de situation. Ils précisent que le professeur est présent pour conforter les réponses de l'élève, apporter du vocabulaire ou des rectifications dans la formulation des phrases afin de satisfaire les besoins engendrés par la communication.

Viviane Bouysse²¹ note quant à elle l'importance de la mise en place des situations en petits groupes notamment en petite section. En effet, elle considère qu'il est préférable d'attendre que les élèves aient une bonne maîtrise du langage de situation pour mettre en place des situations collectives. De plus, pour elle les temps d'accueil, les temps de jeux doivent être utilisés par le professeur pour solliciter l'enfant et l'inciter à parler avec lui.

²⁰ http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1995.pdf, p 7

²¹ Viviane Bouysse, *le langage à l'école maternelle*, conférence du 26 mai 2006 à l'IUFM de Créteil

Quant au langage d'évocation, il est le second langage construit après celui de situation. C'est un langage dé-contextualisé qui est utilisé dans un premier temps pour évoquer l'absence mais aussi l'éloignement de la personne ou la chose absente. Il est également utilisé pour désigner un vécu passé, l'enchaînement de quelques moments ou événements. C'est ce type de langage qui amène à la construction du récit et la décentration c'est à dire à ne plus utiliser les pronoms « je » et « tu » Trois éléments sont importants à éclaircir pour l'interlocuteur écoutant l'élève qui utilise ce type de langage : les personnes (nom et prénom) dont l'élève parle, le temps et l'espace, on peut ainsi affirmer que ce langage est structuré. Ce type de langage amène à la « langue du raconté, proche de notre écrit »²² c'est à dire, selon les propos de Viviane Bouysse²³, permet à une personne qui n'aurait pas assisté à la situation énoncée de la comprendre.

Il s'agit d'un langage qui fait appel au vécu collectif plutôt qu'au vécu personnel. Pour développer ce type de langage chez les élèves, une progression est prévue, le professeur doit dans un premier temps faire appel à des supports tels que les photographies, les dessins. Ils pourront ainsi aider à la restitution, puis progressivement, ils ne seront plus proposés afin que l'enfant utilise sa mémoire.

Ainsi, l'élève pourra au fur et à mesure échanger avec d'autres personnes comme la famille, des camarades à propos des événements vécus Il sera donc capable d'exprimer ses émotions comme la peur, la tristesse mais également la joie. Pour acquérir ce langage, le contact avec la langue écrite est indispensable. C'est pour cela qu'il devient un objectif de moyenne section et plus particulièrement de grande section.

Pour s'exprimer dans un langage d'évocation, il est nécessaire pour les élèves de « se représenter ce qu'ils veulent raconter, de mobiliser des moyens linguistiques pour permettre au destinataire de comprendre ce qu'il 'a pas vécu » d'après les documents d'accompagnement des programmes officiels de 2008.²⁴

Nous avons choisi d'utiliser le langage d'évocation afin de mener notre réflexion qui est basée sur l'étude des actions du professeur afin d'aider ses élèves à prendre la parole lors d'une activité de restitution d'une expérience vécue à partir de photographies. En effet,

22 CNDP., *Le langage en maternelle*, Documents d'accompagnement des instructions officielles du 14 février 2002., 2002, P49

23 Viviane Bouysse, *le langage à l'école maternelle*, conférence du 26 mai 2006 à l'IUFM de Créteil

24 SCEREN CRDP CNDP, *Le langage à l'école maternelle*, documents d'accompagnements aux instructions officielles 2008, p23

cette étude nous permet de constater la facilité ou non de la restitution d'un événement passé et notamment le langage utilisé à ce moment.

De plus, nous voulions porter notre étude sur la photographie. Les documents d'accompagnement de 2002 et de 2008 insistent beaucoup sur l'importance des photographies en y déclinant trois types: les photographies prises en classe, personnelles et documentaires afin d'aider au développement et à l'acquisition du langage d'évocation.

Le professeur tient une place importante tant dans l'acquisition du langage de situation que dans celle du langage d'évocation. En effet, pour favoriser la maîtrise de ces deux types de langage, il est indispensable de diversifier les activités mises en place.

3/ L'importance des supports

Afin de développer le langage oral à l'école maternelle, il existe différents supports pouvant être d'une véritable aide pour l'enseignant.

a/ les albums et oralbums

Tout d'abord, l'album est un véritable outil d'apprentissage du langage à l'école maternelle et cela dès la Petite Section.

En effet, à travers la lecture d'albums de littérature de jeunesse ainsi que la description de la première de couverture et des illustrations, l'enseignant peut ainsi amener les élèves à s'exprimer et développer leur langage. De plus, les élèves pourront ensuite raconter l'histoire de l'album en se détachant du support. Cela correspond à un langage d'évocation.

De plus, comme le soulignent les documents d'accompagnement des programmes officiels actuels, les albums sont d'une importance notamment pour la compréhension des élèves. En effet, afin de travailler la compréhension les élèves peuvent raconter le début ou toute l'histoire, rétablir la chronologie...

Mais, l'album littéraire constitue également un moyen de découverte de l'écrit. Comme l'affirment les documents d'accompagnement de 2008 car « ils permettent aux élèves de s'initier à des textes longs, de penser ou rêver sur des histoires, de s'identifier à

des personnages... ». De plus, ils « introduisent à un usage du langage et de la langue[...] des norme courantes d'expression, parfois ludiques. »²⁵

Les illustrations des albums sont aussi importantes que le texte pour la compréhension des élèves mais également l'acquisition du langage. En effet, en regardant l'illustration certains osent davantage s'exprimer pour raconter l'histoire ou décrire cette illustration.

Les oralbums constituent également un support de développement du langage. Définis par P. Boisseau comme des « albums pour apprendre à parler », leur objectif est donc « d'améliorer les compétences de production orale des enfants »²⁶. Une des caractéristiques de ces albums oraux est qu'ils sont adaptés au niveau des élèves. De plus, ceux-ci favorisent également la construction de la syntaxe ainsi que le développement progressif du vocabulaire des enfants en bas âge.

b/ Les imagiers

Les imagiers représente également un outil de développement du langage chez les enfants. L'imagerie a différentes fonctions :

- en situation d'apprentissage qui est la construction d'un concept à travers la présentation des objets dans des situations contextualisées afin que les élèves puissent percevoir qu'il existe plusieurs représentations d'un mot.
- En situation d'évaluation, il s'agit d'imagiers de désignations représentant des situations décontextualisées.²⁷

Les imagiers sont donc importants pour l'apprentissage du langage car les élèves parviennent à s'exprimer facilement à la vue de ces images. De plus, ceux-ci permettent à l'enseignant d'élaborer des activités dans l'objectif de développer le vocabulaire des élèves.

Ainsi, d'après Elisabeth Doumenc, dans son ouvrage, *Travailler avec des albums en maternelle*, les imagiers répondent à divers objectifs qui sont de s'adresser à des enfants non lecteurs, d'explicitier les représentations du monde en images, de « décliner les

25 CNDP., *Le langage en maternelle*, Documents d'accompagnement des instructions officielles du 14 février 2002, 2002, P 60-61

26 http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/public/COMPTE-RENDUS/BOULOGNE-MONTREUIL/Les_oralbums_site_de_l_academie_de_Reims.pdf

27 www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/.../01_Le_lexique_ecole_maternelle-2.doc

techniques de représentation des objets », « d'enrichir le vocabulaire ».²⁸

c/ Le support des photographies

Afin de réaliser ce mémoire, nous avons décidé de nous concentrer sur le support de photographies lequel a particulièrement suscité notre intérêt. En effet, les photos sont une véritable aide pour l'enfant puisqu'elles déclenchent des souvenirs sur une expérience vécue par celui-ci. Ainsi, l'enfant éprouve davantage l'envie de s'exprimer en décrivant la photographie mais en évoquant également différentes émotions perçues à travers ce support. En effet, comme cela est évoqué dans les documents d'accompagnement des programmes officiels de 2008, les photographies sont un véritable outil pour les élèves lors de l'évocation d'un événement absent.

Divers auteurs ont expliqué l'apport des photographies dans le développement du langage chez les jeunes enfants. Philippe Boisseau a notamment développé le concept d'album échos. Il s'agit de photographies représentant les élèves en activité accompagnées d'une légende afin qu'ils aient un premier contact avec l'écrit. Selon ce conférencier, les albums échos constitués de photographies représentant diverses situations « permettent les feed-back, les interactions, les répétitions indispensables aux progrès de l'enfant »²⁹ (Boisseau, 2005, p.34). Ainsi, l'utilisation de photographies pour la réalisation d'albums échos mais aussi pour la mise en œuvre de séances de langage est un outil non négligeable pour l'acquisition du langage chez l'enfant de maternelle.

En effet, ce support de photographies prises en classe permet à l'enseignant d'interagir avec ses élèves sur une situation vécue par tous et tend vers l'utilisation d'un langage d'évocation. Il est nécessaire d'échanger avec l'enfant sur sa propre expérience car celui-ci se trouve dominé par son égocentrisme de la pensée (d'après le psychologue Jean Piaget) dans les premières années de sa vie. Ainsi, parler de lui ou d'une situation qu'il a vécue l'incitera davantage à s'exprimer, dévoiler ses émotions en débutant par l'observation et la simple description de photographies. Cette description aide ainsi l'élève à communiquer sur une situation les concernant directement.

28 DOUMENC E., Travailler avec des albums en maternelle, Paris, Hachette Education, 2010, p83

29 BOISSEAU P., Enseigner la langue orale en maternelle, 2005, p 34

La photographie suscite la motivation mais favorise également l'appel au souvenir. Ainsi, elle aide les jeunes enfants à se remémorer l'événement passé ou un élément marquant de la situation car il est très difficile d'évoquer une situation absente, cela nécessitant un travail cognitif important.

Enfin, l'étude du support de la photographie permet aux jeunes enfants de s'exprimer mais aussi d'améliorer leur langage dans le domaine syntaxique et lexical. En effet, par la description de photos, l'enseignant peut aider les élèves à construire des phrases correctes en leur demandant de répondre par une phrase, ainsi que d'utiliser les différents pronoms, les verbes au passé...

Ainsi, nous avons pu constater les éléments bénéfiques du support de la photographie dans le développement du langage oral. En effet, lorsque nous nous sommes rendus dans l'école maternelle afin de recueillir nos données, les enfants se sont facilement exprimés sur ce support en l'ayant décrit tout en se remémorant la situation vécue. Ils ont aussi pu réutiliser le vocabulaire employé ce jour qui était spécifique au domaine culinaire afin de le maîtriser.

C. L'interaction de tutelle et la notion d'étayage

1/ L'interaction de tutelle selon Vygotski

Les échanges entre le professeur et ses élèves se caractérisent majoritairement par l'interaction de tutelle. Ce principe a été développé par le psychologue russe Lev Semionovitch Vygotski dans son ouvrage *Pensée et Langage*, connu notamment pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme. Cette interaction de tutelle est nécessaire afin de développer le langage des élèves. En effet, comme le souligne Lev Vygotski, « Le mot est dès le début un moyen de communication et de compréhension réciproque entre l'enfant et l'adulte ».³⁰

Mais, pour que celle-ci soit efficace, il faut que l'enseignant ait une connaissance de la Zone de Proche Développement définie par Vygotski. En effet, il existe le développement actuel de l'enfant qui est la capacité à réaliser une activité seul sans aide,

30 VYGOTSKI L., *Pensée et langage*, 1985, p 176

mais aussi la Zone de Proche développement qui se définit par le fait que « En collaboration, sous la direction et avec l'aide de quelqu'un, l'enfant peut toujours faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il est tout seul ».³¹ Il s'agit donc de la différence entre les tâches que l'élève peut exécuter en autonomie et celles qu'il réalise avec l'aide de l'enseignant. Cette connaissance est primordiale afin que celui-ci ne donne pas de tâches trop faciles ou trop complexes à réaliser pour l'élève sinon cela pourrait se traduire chez ce dernier par de la passivité, de l'ennui ainsi que de l'agitation car « l'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles ».³²

Les activités élaborées doivent donc être réfléchies par l'enseignant. Lors du recueil de données, s'agissant de la reconstitution d'une expérience vécue à partir de photographies, il ne fallait pas montrer des photos où le vocabulaire nécessaire pour les décrire soit inconnu des élèves. Il est donc alors important d'avoir étudié auparavant ce lexique ainsi que sa signification. Durant la séance de langage, peu de mots ont été évoqués pour la première fois.

Avec l'aide de l'enseignant, l'élève résout des problèmes et s'exprime davantage. L'interaction de tutelle développe ainsi l'intelligence de l'enfant excepté si la tâche est trop complexe y compris en présence du tuteur. Elle aura donc été aucunement bénéfique pour l'enfant puisqu'il n'aura eu aucune compréhension de ce qui lui a été demandé.

Le procédé de l'interaction de tutelle se caractérise par de l'imitation car « l'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est dans une très grande mesure fondée sur l'imitation.»³³. Ainsi, la présence de l'enseignant permet à l'élève d'accroître son intelligence en passant par le stade de l'imitation. En effet, comme l'énonce le psychologue russe, « l'élément central pour toute psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer à l'aide de l'imitation de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire.»³⁴.

31 VYGOTSKI L., *Pensée et langage*, 1985, p 270

32 VYGOTSKI L., *Pensée et langage*, 1985, p 271

33 VYGOTSKI L., *Pensée et langage*, 1985, p 273

34 VYGOTSKI L., *Pensée et langage*, 1985, p 272

La présence de l'enseignant est primordiale pour inciter le jeune enfant à s'exprimer et ainsi développer son langage car il lui permet « d'utiliser au maximum ses possibilités, surtout s'il ne les développe pas dans sa famille »³⁵, l'objectif principal de l'école maternelle étant de développer le langage des enfants.

Afin de rendre la tâche trop complexe pour les élèves, le professeur peut ainsi s'exprimer en s'adaptant à eux en simplifiant son discours pour être compréhensible de tous. Cela peut se percevoir par l'emploi de mots simples, de consignes très précises, par la lenteur de ses propos etc. Pour la réalisation des activités, il nous a fallu être vigilante à tous ces aspects afin de ne freiner aucun élève dans son désir de communiquer.

2/ La notion d'étayage définie par Bruner

Le psychologue américain Jérôme Seymour Bruner dont les études portent sur la psychologie de l'éducation a apporté davantage de précision sur les réflexions de Lev Vygotski concernant l'interaction de tutelle dans son ouvrage *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*.

Nous pouvons remarquer que les premières interactions s'effectuent entre la mère et l'enfant. C'est alors que le comportement de l'enfant est perçu comme une intention d'action et la mère vient apporter son soutien à celui-ci pour obtenir un résultat. Elle « intervient uniquement pour favoriser l'action, y répondre ou l' « étayer ». »³⁶

Ainsi, apparaît la notion d' « étayage » que Jérôme Bruner définit comme un « système de support fourni par l'adulte à travers le discours ou la communication plus généralement [...] à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul »³⁷

Cette définition est reprise par Agnès Florin³⁸ qui définit l'étayage plus simplement comme « une manière dont le tuteur soutient ou stimule les comportements de l'enfant qui vont l'aider à comprendre le but à atteindre et les moyens à atteindre. »

Christian Hudelot³⁹, quant à lui, dans ses travaux, définit l'étayage comme un

35 LENTIN L., *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans Où? Quand? Comment?*, 1997, p120

36 BRUNER J., *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*, 1983, p 225

37 BRUNER J., *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*, 1983, p 288

38 FLORIN A., *Parler ensemble à la maternelle*, 1993, p

39 HUDELLOT C., *Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne section de maternelle en situation de description d'images. Le langage à l'école maternelle*,

dispositif provisoire (et non un système comme le fait Jérôme Bruner) qui permet à un adulte de soutenir un enfant dans la réalisation d'une tâche qu'il ne parvient pas encore à réaliser seul.

Ces trois définitions cernent l'importance de deux points : tout d'abord la présence d'un adulte appelé « tuteur »⁴⁰ puis, la relation entre un adulte que l'on dit « expert » et une personne ou un enfant que l'on dit « novice » définit par Jérôme Bruner. Le rôle de tuteur est donc un rôle de soutien dans la tâche à effectuer par les enfants. Il prend en main les éléments difficiles du problème à résoudre.

Jérôme Bruner détermine donc six fonctions⁴¹ du tuteur: tout d'abord, la première fonction est une fonction d' enrôlement sur la personne moins experte, c'est à dire que le tuteur doit faire entrer l'enfant dans la tâche en tenant compte de ses exigences tout en suscitant son intérêt.

Puis, la deuxième fonction est de réduire les degrés de libertés, c'est à dire que le tuteur est présent pour réduire les éléments de la tâche à effectuer par l'élève. Il doit prendre en charge certains paramètres de cette activité qui incombent à l'élève afin qu'il puisse parvenir à la solution. N. Bernstein fut le premier à énoncer cette théorie.

Ensuite, la troisième fonction est le maintien de l'orientation. En effet, le tuteur doit maintenir l'élève vers l'objectif à atteindre. Deux solutions sont envisageables pour conserver la motivation: maintenir l'enfant dans l'activité et lui donner l'envie en instaurant une relation de sympathie et de confiance entre le tuteur et le novice.

La quatrième fonction déterminée par Jérôme Bruner est la signalisation des caractéristiques dominantes: c'est à dire que le tuteur doit énoncer au novice ce qui est pertinent d'accomplir afin de réaliser au mieux la tâche donnée. Cela est primordial pour que l'enfant constate les écarts entre ses productions et ce qu'il aurait pu entreprendre.

La cinquième fonction énumérée par le psychologue est le contrôle de la frustration. Le tuteur doit ainsi aider l'élève à réaliser la tâche pour que celle-ci soit moins éprouvante tout en évitant la dépendance à l'expert.

Pour terminer, la sixième fonction du tuteur est une fonction de démonstration: le tuteur montre à l'enfant l'activité à réaliser pour que ce dernier comprenne la tâche avant même de la produire. Le tuteur espère que le débutant va l'imiter sous une forme mieux

CALAP, n° 14, 1997, p124

40 BRUNER J., *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*, 1983, p

41 BRUNER J., *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*, 1983, p

appropriée.

Ce rôle de tuteur donc passe par plusieurs phases ⁴²: la phase de séduction qui permet l'entrée dans l'activité pour qu'il puisse commencer à reconnaître les solutions possibles à la résolution du problème. Puis, intervient la seconde phase qui permet à l'enfant de comprendre ses erreurs. Enfin, la troisième phase est une phase de validation dans laquelle le tuteur valide les réponses de l'enfant jusqu'à ce qu'il soit capable de résoudre le problème seul. Ce processus d'étayage aide donc l'enfant à se concentrer sur les éléments du problème qu'il peut résoudre seul.

Le tuteur doit alors adapter ses comportements selon l'enfant qu'il a en face de lui. Plusieurs possibilités d'intervention du tuteur sont possibles⁴³. La première possibilité est une aide directe du tuteur sur l'enfant c'est à dire qu'il agit directement sur les actions de l'enfant. La seconde est que le tuteur suggère les erreurs verbalement. Enfin, le tuteur peut effectuer un effort verbal direct afin d'inciter l'enfant à trouver la solution pour résoudre le problème auquel il est confronté.

L'efficacité du tutorat dépend donc de l'adaptation du comportement de l'élève à sa tâche mais aussi de la capacité du tuteur à s'adapter aux exigences du problème à résoudre. Mais elle dépend également de l'équilibre que mène l'adulte dans les six fonctions du tuteur.

A travers la lecture de l'article de Christian Hudelot qui s'intitule *Étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève*, nous avons pu prendre connaissance de la notion d'étayage définie par F. François comme n'étant « pas autre chose que la distance même entre la langue de l'adulte et celle de l'enfant ».⁴⁴

C'est alors que Christian Hudelot et Marie Thérèse Vasseur ont apporté de nouveaux éléments qui permettent une meilleure compréhension de l'étayage. Ils ont ainsi distingué six sens possibles à cette notion. Le premier sens se caractérise comme une intention éventuellement programmée c'est à dire que le tuteur intervient pour contrôler et rectifier les actions de l'enfant.

Puis, l'étayage est défini comme une traduction trans-sémiotique, c'est à dire que la communication verbale et la communication non verbale (communications gestuo-corporelle) sont complémentaires dans le processus d'étayage.

42 BRUNER J., *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*, 1983, p 269

43 BRUNER J., *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*, 1983, p 269

44 HUDELLOT C., *Étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève, Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*, 1999, p 221

Ensuite, l'étayage est établi comme réaction aux dires de l'autre. Dans le cas d'une dyade asymétrique (situation de communication entre un expert et un novice), les propos de chaque personne dépendent de l'intervention précédente.

Le quatrième sens de la notion d'étayage la perçoit comme une ressource pour le novice. Les formats sont une aide pour le novice, l'adulte « expert » est une « personne ressource » puisqu'il informe, répare et évalue.

L'étayage précède également le développement. il s'agit de mettre en œuvre la Zone de Proche Développement définie précédemment.

Enfin, l'étayage est considéré comme une attitude globale où l'on distingue deux types d'étayage: local et global. Selon le linguiste Frédéric François, l'étayage local est un étayage spécifique qui permet d'aider le novice à réussir une activité qu'il a échouée auparavant. Il se concentre sur le contenu, la gestion de l'échange verbal et la formulation des élèves. Quant à l'étayage global, il porte sur l'espace dans lequel le professeur prend la parole et peut s'exprimer simplement par le fait d'accepter ou refuser ce que le partenaire énonce.

3/ Les interactions et l'étayage à l'école maternelle

a/ Développer les interactions à l'école maternelle

À travers l'étude de divers psychologues tels que Jean Piaget et Lev Vygotski, nous avons remarqué qu'à partir de deux ans l'enfant développe une nouvelle forme de comportement puisqu'il commence à enrichir son vocabulaire ainsi qu'à découvrir la fonction symbolique du langage.

Ainsi, c'est à partir de l'école maternelle que le développement du langage se perçoit le plus. En effet, l'enfant cherche à enrichir son vocabulaire et à comprendre la signification des objets afin de pouvoir maîtriser cette signification et communiquer de manière compréhensible avec autrui, notamment l'adulte.

Le langage oral se développe à l'école maternelle par l'intermédiaire de l'enseignant qui est un adulte expert, un tuteur. Le langage étant placé au centre des apprentissages d'après les Instructions Officielles, il est primordial que l'enseignant établisse des relations

de communication avec ses élèves. La priorité doit donc être laissée aux situations de communication et d'échange entre le professeur et les élèves mais également entre pairs car comme le souligne Laurence Lentin, le moment de langage est « un moment de contact à grande valeur affective, moment de pensée et de perceptions communes autour d'un sujet commun, d'un souvenir, d'un projet, occasion de communication entre l'institutrice et le groupe classe destinée à stimuler l'appétit de langage, le plaisir de l'activité verbale. »⁴⁵

Ainsi, pour développer le langage oral en maternelle, il faut mettre en œuvre des situations d'interaction entre l'enseignant et les élèves. Cela signifie qu'il faut établir « toute action conjointe mettant en présence au moins deux acteurs: cette notion ne se limite pas au domaine du verbal. Tout comportement (un choix vestimentaire, un geste ou une absence de geste) engendre du sens »⁴⁶. Les acteurs seraient dans ce cas l'enseignant et les élèves. Les échanges communicationnels supposent également un principe de coopération développé par le philosophe anglais Grice à travers lequel « toute contribution à l'échange conversationnel est présumée correspondre à ce qui est exigé du locuteur par le but de cet échange. »⁴⁷

b/ Les formes de l'étayage

b1/ L'étayage de l'enseignant.

L'adulte et notamment l'enseignant va jouer un rôle particulier dans le développement du langage de l'enfant.

C'est pour cela qu'Agnès Florin⁴⁸ suppose que le professeur doit s'attarder à mettre en place des procédés spécifiques, notamment l'adaptation de son langage, qui vont aider l'élève à développer son langage mais aussi reconnaître en lui un partenaire privilégié. Ceci est affirmé dans les documents d'accompagnement des instructions officielles de 2002 et 2008 qui mettent en évidence la nécessité de créer des conditions propices en adaptant son langage, ses attitudes et ses activités au développement du langage et le rôle guidant et étayant du professeur au point de vue pédagogique et socioaffectif. Le professeur est aussi considéré comme « tuteur » du langage de ses élèves au même titre que les autres adultes de l'école et les parents.

45 LENTIN L., *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans Où? Quand? Comment?*, 1997, p110-111

46 FLORIN A., *Parler ensemble en maternelle*, 1993, p56

47 FLORIN A., *Parler ensemble en maternelle*, 1993, p 61

48 FLORIN A., *Parler ensemble à a maternelle*, 1993, p

Ce rôle avait déjà été implicitement énoncé dans les instructions officielles de 1995 en montrant l'importance du double rôle du professeur dans l'apprentissage du langage chez les enfants. Ainsi, il devait créer des occasions de lier l'expérience au langage et lui permettre une progression dans la construction de son langage grâce aux activités mises en place avec chaque élève.

L'étayage mis en place par le professeur s'inscrit dans une relation qui suppose une asymétrie de compétences entre une personne experte que l'on appelle « tuteur », ici le professeur des écoles, et une personne dite « novice » selon les travaux Lev Vygotski⁴⁹ et Jérôme Bruner⁵⁰. L'étayage s'assure donc dans une dyade asymétrique⁵¹.

De plus selon Christian Hudelot⁵², l'étayage langagier se base sur une triple relation: la conduite de l'enfant, la réaction contingente du professeur et l'éventuelle réaction de l'enfant dont l'énoncé de l'enfant est l'élément déclencheur de la réaction verbale de l'enseignant. Les interventions de l'expert (le professeur) et du novice (l'élève) peuvent être de différentes natures: initiatives lorsqu'un des interlocuteurs entreprend une communication verbale en premier, responsives quand l'étayage langagier se perçoit en donnant une réponse, réactives c'est à dire en réaction à l'interlocuteur ou additives quand il s'agit d'ajouter une nouvelle information.

Mais, les interventions peuvent également être symétriques. En effet, comme le souligne Christian Hudelot, « l'adulte peut également entretenir avec les enfants une relation moins dissymétrique et participer comme co-auteur à l'élaboration de la tâche verbale en cours ».

De plus, ces interventions sont symétriques lorsqu'elles se trouvent semblables et opposées l'une par rapport à l'autre, complémentaires quand elles se complètent, métadiscursives lorsqu'elles tiennent compte des règles de fonctionnement du discours.

Ainsi, les déclencheurs de l'étayage de l'adulte peuvent être une formulation peu compréhensible, un message "attendu", un déictique ou une phrase négative...

49 VYGOTSKI L., 1985, *Pensée et langage*,

50 BRUNER J., *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*, 1983,

51 HUDELOT C., *Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne section de maternelle en situation de description d'images. Le langage à l'école maternelle, CALAP, n° 14, 1997, p124*

52 HUDELOT C., *Étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève, Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*, 1999, p 225-227

L'enseignant peut donc ainsi intervenir et occuper diverses positions selon Christian Hudelot⁵³ suite à ce déclenchement dont la première est pro-active. Celle-ci incite l'élève à communiquer en lui posant des questions ou lui demandant des explications. S'exprimer à la place de l'enfant notamment en répondant lui même à sa propre question est la deuxième position que peut occuper l'adulte. Celle-ci ne laisse pas le temps de la réflexion à l'élève. La troisième position du maître peut être une position complémentaire à celle de l'enfant. Il instaure un dialogue avec ce dernier tout en ayant une relation de tutelle. La dernière position de l'enseignant est une position rétroactive. Elle consiste à montrer à l'enfant que l'enseignant l'a écouté : en répétant ce qui vient de lui être dit, en acquiesçant, en corrigeant ses propos ou en demandant de compléter ce qui vient d'être énoncé.

Ainsi l'enseignant peut produire trois types d'énoncés : celui qui valide les propos de l'enfant, qui demande une correction et enfin celui qui fait améliorer la communication verbale. Ces derniers permettent à l'élève de construire des énoncés plus complexes que ce qu'ils pourraient produire seul.

b2/ l'étayage entre pairs.

Agnès Florin⁵⁴ met en évidence l'importance de l'étayage avec des adultes mais souligne également l'importance de celui entre pairs. En effet, celui-ci commence très rapidement et peut se réaliser entre deux enfants de maternelle. Cet étayage entre pairs se développent progressivement et évoluera chez les enfants en bas âge. En effet, d'un étayage qui se fera par la communication non verbale chez les enfants en bas âge, on passera à un étayage qui se fera par la communication verbale chez des enfants plus âgés et notamment chez les enfants de 3 ans dû à l'apparition du langage.

De plus, selon Agnès Florin, « les interactions entre pairs ayant des compétences et des styles communicatifs différents peuvent inciter les enfants à expérimenter des stratégies variées pour se faire comprendre et obtenir des autres qu'ils se fassent comprendre »⁵⁵ d'où l'importance dans les apprentissages.

53 HUDELOT C., Étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève, *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*, 1999, p 225-227

54 FLORIN A., *Le développement du langage*, 1999, p 67

55 FLORIN A., *Le développement du langage*, 1999, p 69

L'étayage entre pairs notamment chez les enfants de l'école maternelle prend une dimension particulière. C'est pourquoi dès 1995, les instructions officielles font comprendre implicitement que « l'enfant devient un acteur dans la communauté scolaire : il doit y assumer des responsabilités à sa mesure, expliquer ses actions, écouter le point de vue de l'autre. »⁵⁶ Cela signifie que l'élève doit devenir acteur de sa scolarité et prendre des initiatives d'aider ses pairs.

C'est à partir des instructions officielles du 14 juillet 2002 qu'apparaît dans le domaine du « *vivre ensemble* » l'incitation à la coopération et au tutorat. La coopération doit être favorisée lors des travaux en petits groupes. Elle doit permettre à un élève de « faire preuve d'initiative de proposer des solutions personnelles aux problèmes qui ont été soulevés. »⁵⁷. De plus, ces instructions ajoutent que le tutorat entre enfants et en particulier d'âges différents est encouragé dans les nombreuses activités effectuées en classe, il peut être ponctuel ou régulier. Puis, ce tutorat peut amener à instaurer des habitudes de classe qui peuvent mener à l'autonomie dans le travail. Ce dispositif de tutorat et de coopération apparaît comme une importante dans ces instructions.

Cependant ces deux notions n'apparaissent plus dans les programmes officiels du 19 juin 2008.

L'étayage entre pairs peut alors prendre plusieurs formes. La première forme d'étayage est le tutorat. Elle se base sur les principes la tutelle proposés par Lev Vygotski⁵⁸. Elle s'appuie également sur une asymétrie des compétences entre deux élèves. Un élève que l'on qualifiera de « tuteur » apportera à l'élève que l'on qualifiera de « novice » les informations nécessaires, les instruments utiles afin que le novice puisse parvenir à réaliser la tâche. La mise en place du tutorat s'appuiera sur la Zone proximale de Développement. Ce rôle de tuteur que prendra l'élève « expert » lui permettra de constater s'il est capable de restituer les connaissances acquises avec ses « propres termes ».

La deuxième forme que peut prendre l'étayage entre pairs est la co-construction⁵⁹. Celle-ci suppose une symétrie dans les compétences et les relations. Cette deuxième forme peut se mettre en place lorsque deux élèves s'orientent vers un but commun. Cela correspond à une mise en commun des savoirs respectifs des partenaires pour atteindre ce

56 http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1995.pdf, p 10

57 Bulletin Officiel du 14 février 2002, p

58 VYGOTSKI L., *Pensée et langage*, 1985

59 FLORIN A., *Parler ensemble à la maternelle*, 1995, p112

but. Elle peut prendre la forme d'une coopération lorsque les apports sont complémentaires mais cette mise en commun peut nécessiter un conflit de point de vue lorsque les élèves veulent employer des stratégies différentes.

La dernière forme que peut prendre l'étayage entre pairs est l'imitation⁶⁰. L'élève utilisera intentionnellement les actions d'un autre élève pour pouvoir entrer dans l'activité ou pouvoir se guider dans celle-ci et dans l'objectif de réaliser la tâche à accomplir.

L'imitation peut prendre deux formes : la première est si l'enfant modèle se sait imité, il aura le choix d'intervenir ou non auprès de son camarade. Cela pourrait prendre la forme du tutorat s'il décidait d'intervenir. La seconde forme est : lorsque le modèle ne se sait pas imité, il n'intervient donc pas.

c/ Le contre-étayage

Comme cela a été évoqué précédemment, l'étayage de l'enseignant est primordial notamment pour développer le langage chez les enfants de maternelle.

Mais, l'aide apportée par l'expert peut se transformer en contre-étayage. En effet, si l'enseignant donne une tâche à l'élève qu'il maîtrise déjà, il sera donc capable de la réaliser seul. L'aide de l'enseignant ne lui sera donc pas bénéfique.

De même, si l'enseignant réalise une activité visant des apprentissages trop complexes pour l'élève, l'élève ne pourra intégrer les notions malgré la présence de « l'expert ».

Comme l'énonce Christian Hudelot, le soutien de l'adulte peut donc se transformer en contre-étayage « du fait que toute prise de parole peut être considérée soit du point de vue de sa justesse pragmatico-énonciative, soit en raison de sa correction formelle. »⁶¹.

Le fait d'intervenir trop souvent pour l'expert peut être une forme de contre-étayage car il n'y a notamment pas de temps de réflexion accordé à l'élève.

60 FLORIN A., Parler ensemble à la maternelle, 1995, p112-113

61 HUDELLOT C., Étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève, *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*, 1999, p 224

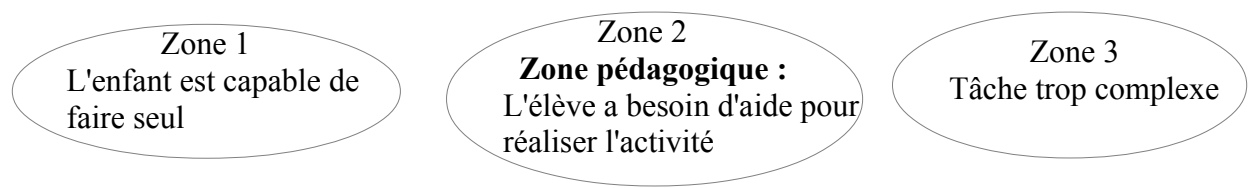


Figure n°1 : Schéma représentant les 3 zones de développement

Ainsi, à travers cette figure, nous pouvons comprendre que si « l'expert » donne en sa présence une tâche que l'enfant sait réaliser seul, il se trouve dans la zone 1 de développement. Il s'agit d'un contre-étayage.

En revanche, si l'enseignant (« l'expert ») demande à l'élève de réaliser une activité pour laquelle son aide est nécessaire pour parvenir à sa réalisation, il se trouve dans la zone 2 qui est la zone pédagogique. L'activité aura donc un véritable intérêt et sera source d'apprentissage. C'est dans cette que l'étayage a donc lieu.

Mais, il ne faut pas que la tâche soit trop complexe car l'élève se trouverait alors dans la zone 3. Malgré toute l'aide de « l'expert », il ne pourrait réaliser cette activité, et n'assimilerait pas la nouvelle notion.

Il est donc nécessaire de veiller à ce que chaque activité soit adéquate afin que l'élève soit toujours en apprentissage, et que l'aide de l'enseignant lui soit pleinement bénéfique. Il est donc primordial que le professeur ait une véritable connaissance du niveau de ses élèves et donc de leur Zone de Proche Développement afin de ne pas effectuer de contre-étayage.

Ainsi, pour établir un étayage bénéfique, il est donc nécessaire d'installer une « coopération réciproque » pour que chacun puisse comprendre l'autre, « deviner ses attentes ou anticiper sur les différents enchaînements compatibles avec son discours ».⁶²

62 HUDELOT C., Étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève, *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*, 1999, p 239

II/ Méthodologie de réalisation du mémoire

Afin de pouvoir réaliser ce mémoire ayant pour sujet les interactions langagières entre le maître et les élèves lors d'un atelier de langage et pour problématique **Comment l'enseignant agit-il afin d'aider les élèves à prendre la parole lors d'une activité de restitution d'une expérience vécue à partir de photographies?**, il a fallu réaliser des recueils de données pouvant nous aider à y répondre.

1/ Le lieu du recueil

Pour effectuer ces recueils de données, nous avons donc dû rechercher un professeur de maternelle et plus particulièrement de moyenne section pouvant nous accueillir dans sa classe afin d'effectuer les enregistrements. Le choix de la classe de moyenne section plutôt que de petite section nous semble plus judicieux car les données devaient être recueillies durant la seconde période (entre novembre et décembre). En effet, pour des élèves de petite section ce moment correspond au début de leur scolarisation. Ils ont donc en majorité la crainte de se rendre à l'école puisqu'ils n'ont pas intégré les codes de l'école. Ensuite, le langage des élèves de petite section est beaucoup moins développé que celui des élèves moyenne section.

Quelques professeurs dispensant des cours à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres sont également professeurs des écoles et possèdent donc une classe en tant que titulaires. Cela est le cas de Mme Vincent-Frey Sophie, titulaire d'une classe de moyenne et grande section à l'école de la Tour du Renard d'Outreau et enseignante formatrice à l'IUFM d'Outreau. Nous nous sommes donc adressées à cette enseignante afin de pouvoir effectuer nos enregistrements dans sa classe.

La classe de moyenne et grande section de Mme Frey-Vincent Sophie se situe donc dans l'école maternelle de la Tour du Renard se trouvant 21 rue du professeur Clerc à Outreau. Cette école est une composante d'un groupe scolaire comprenant également l'école maternelle Louise Michel dirigée par Mme LESAGE Annick.

Ainsi, l'école de la Tour du Renard dépend de la circonscription de Saint Étienne au Mont dont l'Inspecteur de l'Éducation Nationale se prénomme M. MISIURNY Olivier. Elle comporte deux classes: une classe de toute petite et petite section ainsi qu'une classe de moyenne et grande section.

La classe de moyenne et grande section dans laquelle nous avons effectué nos enregistrements est composée de 26 élèves dont 10 en moyenne section et 16 en grande section.

Le projet de cette classe durant la période d'enregistrement repose sur l'étude des insectes et plus particulièrement du phasme. C'est alors que les élèves ont effectué des gâteaux phasmes pendant la semaine du goût et en rapport avec ce projet. Cet atelier de confection de gâteaux et les photographies prises à ce moment nous ont donc permis de mettre en place notre activité tout en restant dans le projet de la classe. De plus, il a été réalisé en faisant appel à tous les domaines de l'école maternelle puisque les élèves ont travaillé le langage, le vivant, la motricité avec la réalisation de boudins...

Cette classe présente des élèves avec certaines difficultés : une élève de grande section a été maintenue dans cette classe afin de pouvoir l'orienter en Classe pour l'Inclusion Scolaire (CLIS). Puis, un élève de moyenne section est suivi par une Auxiliaire de Vie Scolaire connaissant notamment des problèmes de concentration et d'agitation. Le choix des élèves pour réaliser les recueils a été effectué par Mme Frey-Vincent. Cette dernière a décidé de nous confier les élèves dont le langage est le plus élaboré afin de ne pas rencontrer de grandes difficultés dans la description des photographies. En effet, les autres élèves de moyenne section ne disposaient pas d'un langage aussi riche.

2/ Les procédures de recueils de données

Pour répondre à notre problématique nous avons choisi d'effectuer des enregistrements durant un atelier de langage auprès de quatre élèves de moyenne section. Ces enregistrements ont été réalisés dans le but d'analyser les interactions langagières entre le maître et ses élèves ainsi que la manière dont celui-ci s'y prend pour s'adresser à eux afin de lancer l'activité. Mais, ces enregistrements nous ont également permis d'observer les différentes réactions des élèves et leur compréhension ou non des paroles du maître.

a/ Les enregistrements

Ainsi, nous nous sommes rendues dans la classe de Mme Frey-Vincent à trois reprises afin d'enregistrer une séance de langage.

La première séance d'enregistrement s'est déroulée le 27 novembre 2012 à 9h. Mme Frey, l'enseignante experte a pris en charge cette séance en demandant aux élèves de décrire plusieurs photographies.

Nous avons voulu également prendre en charge chacune une séance car cela nous a semblé plus formateur. Puis, cela a permis d'analyser les différentes procédures d'étayage de chaque adulte afin de favoriser la prise de parole des élèves.

La seconde séance a donc été réalisée le 03 décembre 2012 à 9h par Tiphany Guilbert, étudiante. Mais, il a été demandé aux élèves de décrire des photos différentes.

Enfin, la dernière activité a été enregistrée le 10 décembre 2012 à 9h. Ce fut Marianne Ribéry, également étudiante, qui a menée cette séance reposant toujours sur la description de photographies et représentant la même expérience vécue que les séances précédentes. En revanche, ce fut des photographies différentes afin que les élèves ne puissent pas répéter ce qu'ils ont énoncé la semaine précédente.

b/ Les conditions d'enregistrement.

Les enregistrements ont donc été entrepris dans la salle de classe de Mme Frey-Vincent. Nous étions situées au centre de la classe sur une table consacrée aux ateliers. Durant la séance de langage avec les quatre élèves de moyenne section, le reste de la classe se trouvait en autonomie. En revanche, lorsque ce fut les étudiantes (nous) qui prirent en charge la séance, Mme Frey-Vincent était en atelier dirigé avec un groupe de grande section. Notre localisation dans la salle de classe explique donc la présence de certains bruits de fond durant les enregistrements.

Ainsi, le matériel utilisé pour l'élaboration de ces enregistrements fut le dictaphone. Celui-ci a été placé au centre de la table afin d'entendre le mieux possible l'enseignante

experte et les étudiantes.

Puis, nous avons souhaité filmer les élèves car il nous semblait particulièrement intéressant d'analyser la communication non verbale des élèves ainsi que des enseignantes. En effet, lors de l'élaboration des séances de langage, les élèves illustraient ce qu'ils souhaitaient exprimer par une série de gestes (par exemple, le fait de mélanger les ingrédients). Ainsi, nous avons utilisé un caméscope afin d'élaborer les différents films. Le caméscope fut placé en face de la personne qui prenait en charge la séance, les élèves étant situés autour d'elle. Chacune des étudiantes a eu la charge du film pendant que l'autre menait la séance de langage.

c/ Les élèves

Le choix des élèves s'est porté sur quatre élèves de moyenne section nés en 2008. Il s'agit des élèves dont le langage est le plus élaboré afin de ne pas rencontrer de difficultés dans la description des photographies. L'atelier se faisait donc en présence de quatre élèves Léo considérait comme un élève parlant beaucoup, Noah, Clément et Léonie. L'enseignante titulaire et les deux étudiantes ont réalisé la séance de langage avec les mêmes élèves afin que l'on puisse percevoir s'il existe un changement de comportement face à des enseignantes qui leur sont inconnues. En effet, nous avons pu constater que ces élèves étaient un peu plus agités avec les étudiantes. En revanche, ils n'ont pas hésité à s'exprimer sur les photographies avec chacune des personnes prenant en charge l'atelier.

3/ Déroulement

Afin d'entreprendre l'élaboration de ce mémoire, il nous a fallu déterminer l'activité à mener avec des élèves lors d'une séance de langage. Nous avons décidé de nous attarder sur la restitution d'une expérience vécue à travers le support de photographie car il nous semblait particulièrement intéressant d'analyser les propos des enfants se rapportant à un événement vécu par tous. Puis, il nous paraissait également important d'étudier l'étayage de l'enseignante pour aider les élèves à s'exprimer sur une situation qu'ils ont vécue quelques semaines auparavant.

Le choix de l'activité s'est porté sur le thème culinaire puisque quelques semaines auparavant tous les élèves de la classe avaient entrepris avec l'enseignante la réalisation de pâtisseries. En effet, ils avaient préparé des gâteaux en forme de phasmes puisqu'ils venaient d'étudier dans le domaine de la découverte du vivant les différentes caractéristiques d'un insecte et plus particulièrement du phasme.

L'enregistrement des trois séances s'est déroulé de la même manière. La personne prenant en main l'atelier était assise en bout de table et les quatre élèves autour. Ces trois séances débutaient par la description d'une photographie qui était choisie par l'adulte et mise au centre de la table afin que chacun des élèves ait une bonne visibilité de la photographie. L'enseignante ainsi que les étudiantes ont débuté la séance en demandant aux élèves d'expliquer ce qu'ils voient sur la photographie. Ils ont ainsi pu s'exprimer librement sur un aspect de leur choix. Ensuite, quelques questions précises ont été posées afin de réinvestir le lexique culinaire employé le jour de la réalisation de pâtisseries tel que les mots « toque », « tablier », « fouet », « farine », « sucre »... Ainsi plusieurs photographies étaient décrites lors d'une séance.

En cas de difficulté, l'adulte était présent pour aider les élèves dans la formulation des phrases, et pour réinvestir le lexique adéquat à la pâtisserie. De plus, les référents qui ont été construits lors de la confection des gâteaux pouvaient être utilisés pour faciliter la description des photographies.

III/ Analyse des recueils de données.

A/ Analyse quantitative

1/ La répartition des temps et des prises de parole

Afin d'analyser nos enregistrements, nous avons tout d'abord souhaité entreprendre une analyse quantitative représentant la répartition des temps de parole. Ainsi, afin de réaliser cette répartition des temps de parole des locuteurs dans les trois situations nous avons choisi d'effectuer trois tableaux correspondants aux séances menées par Madame Frey-Vincent et nous mêmes. Ces tableaux nous permettrons ainsi de comparer les temps de parole de chaque élève en fonction de la personne qui mène les séances. En effet, à partir de ces enregistrements il nous sera notamment possible de percevoir la gestion du temps de parole de la maîtresse et des étudiantes puis de chaque élève pour savoir si celles-ci dominant le temps de parole et si tous les élèves s'expriment dans un temps équivalent.

a/ Activité menée par Madame Frey-Vincent Sophie

Dans un premier tableau nous analyserons les temps de parole de chaque personne durant la séance dirigée par Madame Frey-Vincent. Ainsi, dans ce tableau, les lignes désignent les différents locuteurs. La première colonne représente le nombre de tours de parole, la deuxième explicite le temps total de prise de parole en secondes et minutes alors que la troisième l'exprime en pourcentage.

Tableau n°1 : Tableau montrant la répartition des temps de parole et des prises de paroles lors de la séance menée par Mme Frey-Vincent (professeur titulaire)

Locuteurs	Prises de parole	Temps de parole	Pourcentage du temps de parole
Madame Frey	118	6 min 51 ou 411 sec	46,34%
LEO	113	4 min 04 ou 244 sec	27,50%
LEON	27	56 sec	6,31%
NOA	50	2 min 6s ou 126 sec	14,21%
CLE	28	50 sec	5,64%
Total	328	14min 47s ou 887s	100,00%

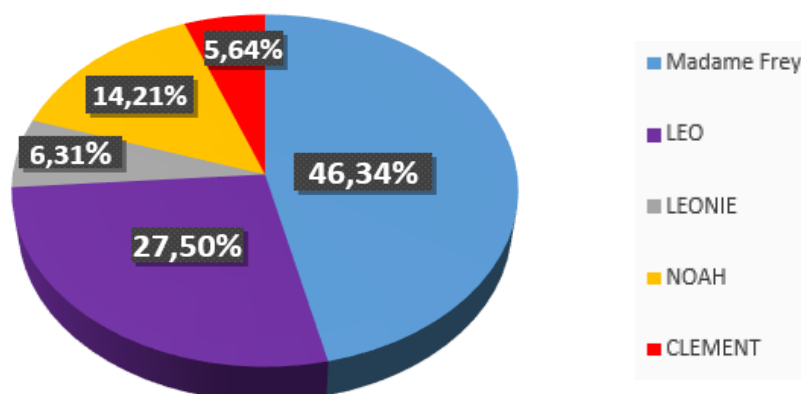


Figure n°2 : Graphique représentant le pourcentage de temps de parole de la professeur Mme Frey-Vincent et de chaque élève en séance 1.

Nous pouvons constater à travers la réalisation de ce tableau et de la figure que la maîtresse domine le temps de parole car elle occupe quasiment la moitié du temps de parole total. Cette domination s'explique par le fait qu'il a fallu poser de nombreuses questions aux élèves afin qu'ils s'expriment. Puis, un étayage fut nécessaire pour que les élèves puissent trouver le lexique correspondant aux éléments de la photographie.

Mais, l'enseignante a également laissé aux élèves un temps de parole non négligeable afin que ceux-ci s'expriment librement sur les photos. Pendant ce temps, elle se rendait dans le groupe de grande section afin de l'aider. Ce temps d'expression libre a ainsi pu augmenter le temps de parole de deux élèves qui sont Léo et Noah puisque les autres n'ont quasiment pas pris la parole durant les périodes d'absence de la maîtresse.

Ensuite, nous avons remarqué une différence conséquente de prise de parole entre les élèves.

En effet, Léo est l'élève qui a majoritairement pris la parole durant cette séance de langage (110 fois). Nous pouvons confirmer qu'il s'agit d'un grand parleur comme nous l'avons annoncé Madame Frey-Vincent. En effet, l'enseignante a été contrainte de l'interrompre à plusieurs reprises afin de laisser les autres élèves s'exprimer. Malgré le temps libre laissé aux élèves, nous constatons que la maîtresse parle quasiment trois minutes de plus que Léo. Ainsi, les réponses de cet élève restaient assez fermées durant les interactions avec l'enseignante. En effet, il répondait par des affirmations, négations ou de petits mots.

Puis, le deuxième élève à prendre le plus la parole après Léo fut Noah. Mais, nous pouvons remarquer à travers le tableau qu'il s'est exprimé deux fois moins que Léo (2 minutes et 4 secondes contre 4 minutes et 1 seconde pour Léo). Cela peut s'expliquer par le fait que lorsqu'il répond, c'est majoritairement par oui ou non excepté lorsque l'enseignante est absente, il entre plus facilement dans un dialogue avec Léo.

En revanche, les deux derniers élèves qui sont Léonie et Clément ont eu beaucoup de difficulté à s'exprimer. En effet, malgré les sollicitations de l'enseignante, Clément n'a pas réussi à prendre souvent la parole. Ainsi, il semblerait que cet élève reste en retrait afin d'observer le déroulement de l'activité et de comprendre l'objet de notre présence puisque nous lui étions totalement inconnues. De plus, nous avons quelques difficultés à transcrire les paroles de cet élève car il s'exprimait dans un niveau sonore assez faible. Léonie s'est moins exprimée que Clément mais son temps de parole est plus important. Cela signifie qu'elle n'hésitait pas à faire de longues phrases lorsqu'elle était en interaction avec l'enseignante. De plus, elle n'avait pas besoin d'être sollicitée afin de prendre la parole. Généralement, les réponses correctes furent données par cette élève.

b/ Activité menée par Tiphanie, étudiante n°1

Ensuite, nous allons entreprendre l'analyse de la répartition du temps de parole lors de l'activité dirigée par l'étudiante Tiphanie avec les mêmes élèves. Ainsi, le tableau ci-dessous permet d'expliciter les temps de parole de chaque locuteur.

Tableau n°2 : Tableau montrant la répartition des temps de parole et des prises de parole lors de la séance menée par Tiphanie (étudiante 1)

Locuteurs	Prises de parole	Temps de parole	Pourcentage du temps de parole
ETU 1	129	5 min 09 s ou 309 sec	39,92%
LEO	83	3 min 16 s ou 196 sec	25,32%
LEON	35	52 sec	6,72%
NOA	63	2 min 06 s ou 126 sec	16,28%
CLE	52	1 min 31 s ou 91 sec	11,76%
Total	362	12 min 54s ou 774 sec	100,00%

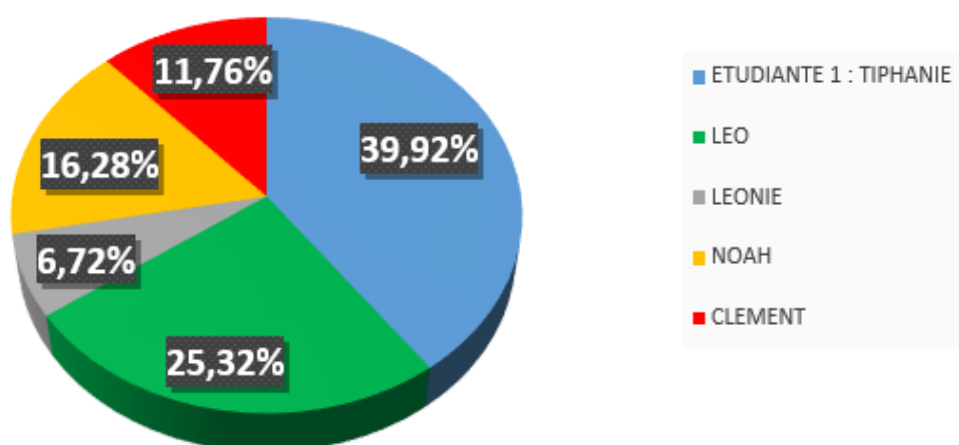


Figure n°3 : Graphique représentant le pourcentage de temps de parole de l'étudiante 1 : Tiphanie et de chaque élève en séance 2.

Cette activité fut menée la semaine suivante. Il s'agit également de s'exprimer sur les photos prises lors de l'élaboration de gâteaux phasmes.

Durant cette séance, le temps de prise de parole fut également dominé par l'étudiante laquelle représente 40% du temps de parole. Néanmoins, nous pouvons constater quelques changements quant à la répartition du temps de parole entre les élèves. En effet, Léo reste l'élève qui s'exprime le plus lors de cette séance même s'il a parlé une minute de moins que lors de l'activité menée par Madame Frey-Vincent. Cela peut se traduire par son aisance à l'oral. En revanche, il possède quelques difficultés de concentration puisqu'il ne parvient pas à s'exprimer sans faire de plaisanteries durant toute une séance quelque soit la personne qui dirige l'activité.

Tout comme la semaine précédente, Noah est le deuxième élève à prendre le plus la parole (63 fois). On peut constater qu'il s'est davantage exprimé par rapport à la semaine précédente puisqu'il possède 13 tours de parole en plus. Cependant, son temps de parole est identique, cela signifie que ses réponses étaient plus brèves, il se contentait de répondre par des affirmations ou négations. En effet, durant la séance de Madame Frey-Vincent, il n'hésitait pas à faire des phrases mais seulement en l'absence de l'enseignante, lorsqu'il était en interaction avec Léo. Il parvenait plus facilement à s'exprimer lorsqu'il s'agissait d'énoncer des plaisanteries. Il semblerait donc que cet élève s'exprime davantage avec les personnes dont il possède le plus d'affinités.

Puis, nous avons pu percevoir un réel changement quant au temps de parole de Clément. En effet, celui-ci s'exprime beaucoup plus que la semaine précédente connaissant davantage l'activité et les personnes présentes. Ainsi, il semble se sentir plus en confiance. En revanche, il s'exprime toujours dans un niveau sonore restreint.

Enfin, on constate une évolution de prise de parole de Léonie car elle possède 8 tours de parole en plus mais son temps de parole est moins important que l'activité menée par Madame Frey-Vincent. Ainsi, elle formulait moins de phrases afin de répondre aux questions posées par l'étudiante Tiphonie puisqu'elle répondait par une affirmation, négation ou par un mot représentant un objet de la photo. Ce fut donc la seule élève dans cette séance possédant un temps de parole inférieur à une minute même si on peut constater qu'elle fait partie des élèves ayant un vocabulaire élaboré puisqu'elle trouve généralement la réponse attendue.

Tableau n°3 : Tableau montrant la répartition des temps de parole et des prises de parole lors de la séance menée par Marianne (étudiante 3)

Locuteurs	Prises de parole	Temps de parole	Pourcentage du temps de parole
ETU 2	156	489s soit 8min et 9sec	45,49%
LEO	108	272s ou 4min et 32sec	25,30%
LEON	30	48sec	4,47%
NOA	71	140s soit 2min et 20sec	13,02%
CLE	65	126s soit 2min et 6sec	11,72%
Total	436	1075s soit 17min et 55sec	100%

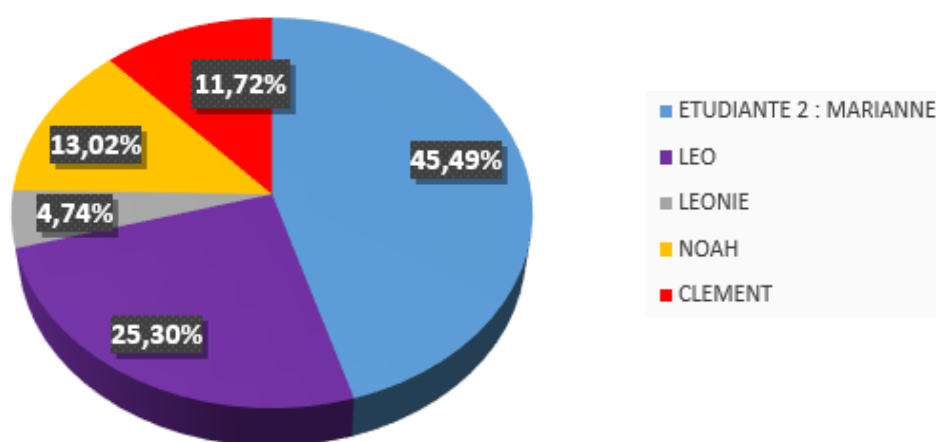


Figure n°4 : Graphique représentant le pourcentage de temps de parole de l'étudiante 1 : Marianne et de chaque élève en séance 3.

Cette séance était la troisième séance, elle se déroulait avec les mêmes élèves que ceux des deux séances précédente. Ces derniers étaient donc habitués à notre présence et à

cette activité.

Cet échange a duré 19 minutes et 50 secondes. Nous pouvons constater que c'est Marianne l'étudiante qui possède le plus de tours de parole (157 au total) et que les tours de parole de chaque élève sont moins importants.

Il en est de même concernant le temps de parole. En effet, nous pouvons constater que l'étudiante possède un temps de parole plus important que chacun des élèves (45,49%).

Les prises de parole sont très inégales entre les élèves. Nous remarquons que Léo se démarque particulièrement avec un nombre de tours de parole beaucoup plus important : 114 tours de parole contre 70 tours de parole pour Noah, 65 tours de parole pour Clément et 31 tours de parole pour Léonie. Le temps de parole se répartit de manière identique aux tours de parole. Néanmoins, Clément prend davantage la parole que dans les deux séances précédentes. Cela peut se traduire par une prise de confiance en lui croissante. Celle-ci peut être due au fait qu'il se trouve plus à l'aise avec l'activité mais également avec les deux étudiantes présentes.

Léo domine également le temps de parole par rapport aux autres élèves puisque son temps de parole est de 25,30% contre 4,47% pour Léonie, 13,02% pour Noah et 11,72% pour Clément. Cela confirme son aisance à l'oral.

Quant à Noah, ses tours de parole s'accroissent au cours des trois séances (50 pour la séance 1, 63 lors de la séance 2 et 70 durant la séance 3). Cela signifie qu'il s'exprime davantage au cours de cette dernière activité. Cependant son temps de parole n'a pas beaucoup évolué puisque il s'est exprimé pendant 2min06s avec Madame Frey-Vincent, 2min06s avec Tiphonie et 2min 20s lors de la dernière séance. Ainsi, nous remarquons que ses interventions demeurent assez restreintes dans le temps.

Le temps et la prise de parole de Léonie ont peu évolué au cours de cette séance. Elle persiste à s'exprimer durant moins d'une minute. Cela s'explique notamment par le fait qu'elle se trouve facilement distraite par les autres élèves de la classe. En effet, lorsque nous avons filmé les élèves, nous avons constaté que Léonie se retournait très souvent pour regarder les autres élèves en activité.

d/Analyse quantitative d'ensemble

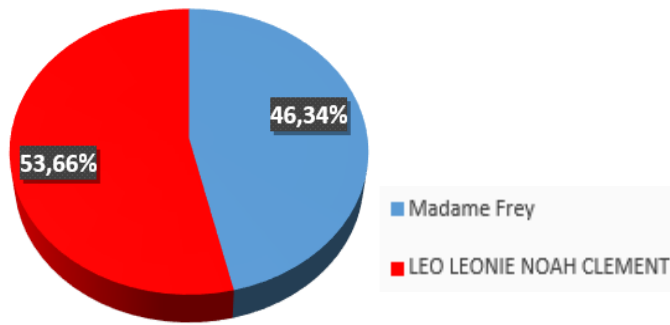


Figure n°5 : Graphique représentant le pourcentage de temps de parole de Mme Frey et des élèves réunis en séance 1

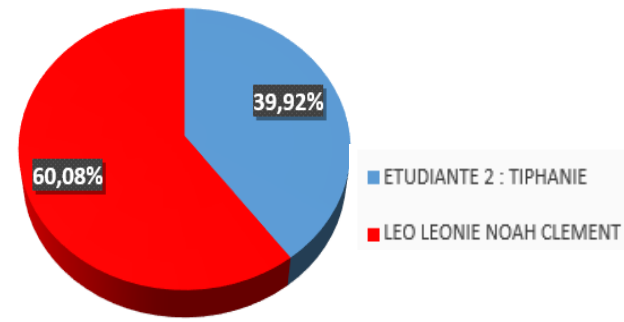


Figure n°6 : Graphique représentant le pourcentage de temps de parole de Tiphanie et des élèves réunis en séance 2

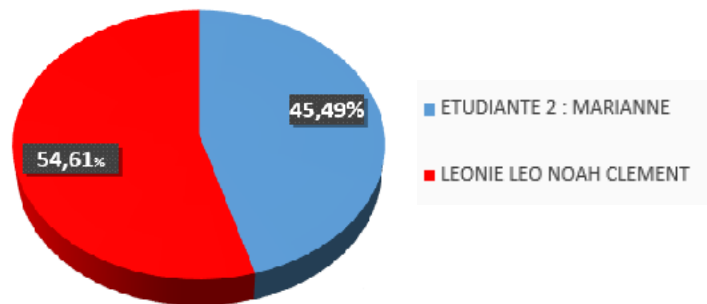


Figure n°7 : Graphique représentant le pourcentage de temps de parole de Marianne et des élèves réunis en séance 3

Nous avons donc constaté grâce aux graphiques précédents que les personnes dirigeant les séances sont celles qui interviennent le plus. Toutefois, lorsque nous comparons le pourcentage de temps de parole de l'adulte avec celui des quatre enfants réunis, il est important de noter que le temps de parole des quatre enfants réunis est supérieur à celui de la personne menant la séance et notamment lors de la séance menée par l'étudiante Tiphanie. L'interprétation possible à la lecture de ces résultats est le fait que les élèves soient au nombre de quatre contrairement à l'adulte qui est seul. Cela augmente donc la probabilité que le temps de parole des élèves soit supérieur à celui de l'adulte menant la séance. De plus, chacune des personnes dirigeant les séances laisse un temps d'expression non négligeable aux élèves car le développement du langage est primordial

chez les élèves de maternelle.

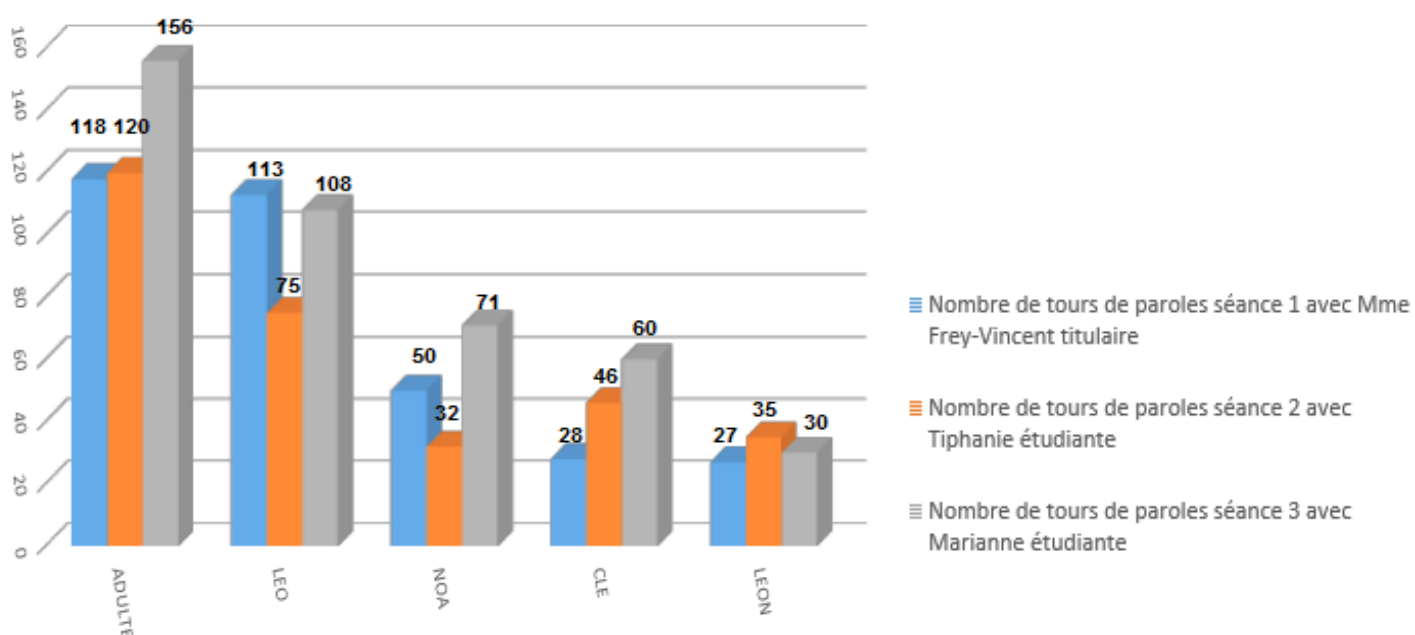


Figure n°8 : Graphique représentant l'évolution des prises de parole des adultes et de chaque élève au cours des 3 séances.

Ce graphique nous permet de remarquer que les adultes menant la séance sont les personnes ayant pris majoritairement la parole. Néanmoins, nous percevons une différence entre les trois adultes. Cette différence non négligeable est due à la longueur des enregistrements. En effet, Marianne possède un enregistrement plus conséquent qui est de 17 minutes et 55 secondes contrairement à Tiphane dont l'enregistrement est de 12 minutes et 54 secondes et celui de Mme-Frey-Vincent dont l'enregistrement dure 14 minutes et 47 secondes.

Ce graphique nous permet également d'observer une importante évolution de la prise de parole chez la plupart des élèves et notamment chez Clément. En effet, lors de la première séance, cet élève est intervenu 28 fois. Puis, lors de la deuxième séance il s'est exprimé à 52 reprises alors que durant la troisième séance, il a pris 60 fois la parole. Cette évolution peut être interprétée de plusieurs manières : la première interprétation peut être le fait qu'il s'est familiarisé avec l'activité. Se sentant plus à l'aise il peut ainsi prendre davantage la parole sans craintes vis à vis de ce qu'il va dire. La deuxième interprétation possible pourrait être qu'il n'osait pas s'exprimer à cause de notre présence. En effet, nous étions deux adultes inconnues munies d'une caméra et d'un dictaphone afin de réaliser un

enregistrement audio-visuel de cette activité de langage.

Quant à Léo, il est à remarquer qu'il possède un nombre moins important de tours de parole lors de la deuxième séance (75) par rapport à la première (113) et à la troisième séance (108). Cette diminution est due à un enregistrement d'une durée moins importante lors de la deuxième séance, celle-ci étant de 12 minutes et 54 secondes. La tenue en compte de la durée de l'enregistrement est donc importante lors des analyses notamment quantitatives.

Ce graphique confirme que Léonie prend peu de fois la parole et cela dans chaque séance. Cela peut se justifier par le fait qu'elle ne soit pas à l'aise lors des séances d'apprentissage portant sur le développement du langage. Il est donc très important de l'aider à prendre la parole et à la rassurer dans ses prises de parole.

2/ Les moments du dialogue

a/ activité menée par Madame Frey-Vincent, professeur titulaire

Après avoir analysé la répartition du temps de parole de chaque locuteur, il convient de s'attarder plus précisément sur le découpage des moments du dialogue.

Tableau n°4 : Le découpage du dialogue durant l'activité de Madame Frey-Vincent

Numéro	Titre	Locuteur qui introduit la saynète	Locuteur qui clôt la saynète
1	La première photo	Léo	Léonie
2	La main	Léonie	Léo
3	Tenue d'un cuisinier	Madame Frey	Madame Frey
4	Description de la deuxième photo	Léo	Madame Frey
5	La troisième photo	Madame Frey	Madame Frey
6	Quatrième photo	Madame Frey	Madame Fey
7	Les objets de la photo	Clément	Léo

La réalisation de ce tableau nous permet d'analyser la répartition des moments du dialogue. Nous pouvons ainsi percevoir que l'introduction des saynètes se répartit entre les élèves et l'enseignante. En effet, nous remarquons que l'introduction d'une nouvelle photographie s'effectue généralement par Madame Frey-Vincent hormis la première photographie étant introduite par Léo. Les thèmes évoqués durant cette séance portent sur la recette de gâteaux phasmes réalisés par la classe quelques jours auparavant. Ainsi, les élèves s'expriment à travers la description de différentes photographies prises le jour en question. Ils abordent donc le lexique relevant de la tenue vestimentaire d'un cuisinier, des différents ingrédients et outils utilisés pour entreprendre la recette.

En revanche, la clôture des saynètes se réalise la plupart du temps par Madame Frey-Vincent puisqu'elle clôt quatre saynètes sur sept. L'absence de l'enseignante à plusieurs reprises n'a donc pas permis aux élèves d'introduire ou clore des saynètes. Au contraire, cette absence a incité deux élèves (Léo et Noah) à ne plus s'exprimer sur le thème puisqu'ils se contentaient de dire des plaisanteries.

Avec la réalisation de ce tableau, nous pouvons également constater que Noah ne s'est jamais exprimé en vue d'introduire ou de clore une saynète. Ses prises de parole servaient donc uniquement à la poursuite du thème ou à répondre aux diverses questions par l'enseignante.

b/ Activité menée par Tiphanie : étudiante n°1.

Ensuite, il convient d'analyser le découpage du dialogue lors de la séance dirigée par l'étudiante Tiphanie.

Tableau n°5: Le découpage du dialogue durant l'activité de Tiphanie

Numéro	Titre	Locuteur qui introduit la saynète	Locuteur qui clôt la saynète
1	La première photo les accessoires	Tiphanie, étudiante 1	Noah
2	Le fouet	Tiphanie, étudiante 1	Léo
3	Troisième photo	Clément	Léo
4	La toque	Noah	Noah
5	La quatrième photo	Tiphanie, étudiante 1	Léo
6	Le beurre	Tiphanie, étudiante 1	Noah
7	Description de la photo	Tiphanie, étudiante 1	Léonie
8	La cuillère	Léonie	Tiphanie, étudiante 1
9	La cinquième photo	Tiphanie, étudiante 1	Tiphanie, étudiante 1

Contrairement à la première séance nous constatons que l'introduction des saynètes est généralement effectuée par Tiphanie. En effet, la répartition des saynètes correspond essentiellement à l'introduction d'une nouvelle photographie. Ainsi, en présentant une nouvelle photographie, l'étudiante pouvait relancer les élèves en leur demandant ce qu'ils percevaient sur la photo.

En revanche, la clôture du dialogue se répartit davantage entre les élèves. En effet, sur neuf saynètes, seules deux ont été closes par l'étudiante. La clôture des thèmes était davantage répartie entre Noah et Léo. Ainsi, à la différence de la première séance, Noah n'hésitait pas à clore le thème du dialogue. Nous constatons également qu'il a réalisé l'introduction d'une saynète portant notamment sur le thème de la « toque ».

Les élèves ont donc tous participé à l'introduction ou à la clôture d'une saynète même s'il s'agit d'une répartition assez inégale.

Les différents thèmes abordés lors de cette séance de langage portent essentiellement sur les ingrédients et les ustensiles nécessaires à l'élaboration de la recette, mais également sur différentes actions telles que mélanger, verser...

Néanmoins, Léo et Noah ont persisté dans l'évocation de plaisanteries durant cette séance à chaque fois que l'étudiante entreprenait la recherche d'une nouvelle photographie.

Cela s'explique par le fait qu'ils ne parviennent pas à rester totalement concentrés tout au long d'une activité.

c/ Activité menée par Marianne : étudiante n°2

Enfin, il est nécessaire d'analyser les différents moments du dialogue pendant l'activité menée par Marianne.

Tableau n°6 : Le découpage du dialogue durant l'activité de Marianne

Numéro	Titre	Locuteur qui introduit la saynète	Locuteur qui clôt la saynète
1	La première photographie : les ingrédients utilisés dans la recette	Marianne, étudiante 2	Marianne, étudiante 2
2	La tenue de cuisinier	Marianne, étudiante 2	Léo
3	La deuxième photographie : Les actions	Marianne, étudiante 2	Marianne, étudiant 2
4	Le fouet	Léonie	Léo
5	Les ingrédients	Marianne, étudiante 2	Clément
6	La troisième photographie : la mise en forme de la pâte	Marianne, étudiante 2	Léo
7	La cuisson	Marianne, étudiante 2	Marianne, étudiante 2
8	Que fait Noah?	Clément	Marianne, étudiante 2
9	La quatrième photographie : la cuisine	Marianne, étudiante 2	Marianne, étudiante 2
10	La cuisson	Noah	Noah
11	La cinquième photographie: le résumé	Marianne, étudiante 2	Noah
12	Le terme ingrédient	Marianne, étudiante 2	Marianne, étudiante 2

Lors du découpage de cette séance en saynètes, il est à noter que les thèmes sont en lien avec la représentation des photographies : la « conception » de gâteaux phasmes. Il n'y a aucune saynète qui ne porte pas sur cette « conception », ce qui prouve que les élèves sont entrés dans l'activité et portent attention à celle-ci. Cependant, certaines prises de parole ne sont pas en lien avec les photographies. elles correspondent à des plaisanteries réalisées notamment par Léo. Il est donc nécessaire de le rappeler à l'ordre à plusieurs reprises.

Sur les douze saynètes, le locuteur qui introduit le thème est principalement Marianne, l'étudiante. Seul à trois reprises, il y a un changement de locuteur lors de l'introduction des saynètes. A travers ce tableau nous pouvons remarquer que chaque introduction de photographie est réalisée par Marianne. Ceci permet à l'étudiante d'introduire le thème et donc de guider les élèves dans leur prise de parole. De plus, les trois élèves introduisant les saynètes ne sont pas ceux qui prennent le plus la parole. En effet, Léonie a eu l'occasion d'introduire une saynète. Cela prouve que malgré une faible prise de parole, ses remarques sont pertinentes et amènent à l'ouverture d'une conversation, ici portant sur le fouet.

Quant à la clôture des saynètes, celle-ci est équivalente entre l'étudiante et les élèves. Marianne clôt six saynètes tout comme les élèves.

B/ Analyse qualitative

L'étayage langagier se base sur une triple relation: la conduite de l'enfant, la réaction contingente du professeur et l'éventuelle réaction de l'enfant dont l'énoncé de l'enfant est l'élément déclencheur de la réaction verbale de l'enseignant. Il s'agira alors d'analyser les conduites déclenchant la prise de parole de l'adulte. En effet, dans la mesure où parfois l'énoncé de l'adulte embraye sur celui de l'élève, il est nécessaire d'identifier les énoncés qui déclenchent la prise de parole chez le professeur. Puis, il faudra analyser les réactions de l'adulte et plus particulièrement les positions qu'il adopte par rapport à l'énoncé de l'élève. Enfin, il conviendra d'analyser les éventuelles réactions des élèves.

1/ Les déclencheurs de la prise parole de l'adulte

Pour comprendre les actions de l'enseignant sur les conduites verbales de l'élève, il est important dans un premier temps de comprendre ce qui a déclenché ces conduites étayantes.

C'est pourquoi il est important d'analyser les déclencheurs. Cette analyse se basera sur un classement des différents déclencheurs possibles énoncés par Christian Hudelot⁶³. Les déclencheurs peuvent être :

- une formulation peu compréhensible qui peut entraîner une demande de reformulation
- un message « attendu » qui peut provoquer une reprise de la mise en mot de l'énoncé de l'élève
- une désignation par un déictique qui demande une dénomination
- une désignation par la négative qui peut causer une demande de dénomination
- une dénomination ambiguë qui peut engendrer une demande de spécification
- une dénomination qui peut aboutir à une demande de description
- une qualification qui peut amener une demande de justification
- le silence d'un élève.

Mais il est également possible de considérer une réponse erronée comme déclencheur de la prise de parole de l'enseignant.

63 HUDELOT C., *Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne section de maternelle en situation de description d'images. Le langage à l'école maternelle, CALAP, n° 14, 1997, p137*

Tableau n°7 : Tableau montrant la répartition des déclencheurs de la prise de parole de l'adulte lors des trois séances

Déclencheurs	Nombre d'énoncés déclencheurs en séance 1 : activité menée par Mme Frey Vincent	Nombre d'énoncés déclencheurs en séance 2 : activité menée par Tiphanie	Nombre d'énoncés déclencheurs en séance 3 : activité menée par Marianne
Formulation peu compréhensible	2	4	4
Message attendu	32	36	27
Désignation par un déictique	2	2	0
Désignation par la négative	3	1	0
Dénomination ambiguë	6	5	6
Une dénomination qui entraîne une demande de description	7	18	18
Une qualification	0	1	1
Le silence d'un élève	8	7	5
Réponse erronée	21	25	35
Mauvaise prononciation lexicale et syntaxe erronée	5	0	18
Autres	35	30	42

Ce tableau nous permet d'analyser les principaux déclencheurs de la prise de parole de l'enseignant au cours des trois séances réalisées.

Ce tableau relève quatre principaux déclencheurs de la prise de parole du professeur. Tout d'abord, il prend la parole après un propos énoncé par l'élève et attendu par l'adulte et ce dans les trois séances. En effet, la prise de parole de l'adulte après un message attendu a été déclenchée à 32 reprises lors de la séance 1 puis à 36 reprises lors de la séance 2 et à 27 reprises lors de la séance 3 :

« 209 LEO 67 – dans le saladier

210 MAI 86 – BIEN ! Je le mets écoutez bien alors vous m'avez dit § pour le mettre

§oui c'est pour mettre le beurre CLEMENT !§ DANS le saladier. oui j'ai mis du beu, § j'ai mis un légo, j'allais pas te chercher du beu ::rre. ++ mais j'ai mis le beurre DANS le saladier. »

Ces messages attendus peuvent alors entraîner plusieurs types de réaction chez l'adulte : il va évaluer positivement l'élève comme dans l'exemple précédent. Cette évaluation positive pourra valoriser la parole de l'élève et lui donner confiance. Mais, ce message attendu peut également entraîner une demande de spécification tout en reprenant les propos attendus :

« 56 MAI 26 – et pourquoi il fallait le laisser sur sa tête ?

57 LEO 16 – pour , pour pas, pour pas éclabousser sur sa tête

58 MAI 27 – pour ne pas éclabousser sur sa tête tout à fait et puis ?

59 LEO 17 – et puis pas de faire de tâches ».

Puis, l'un des principaux déclencheurs de la prise de parole de l'adulte est une réponse erronée. Les trois adultes menant les séances interviennent donc à plusieurs reprises suite à l'énoncé de propos incorrects pour ne pas que les élèves retiennent des choses erronées. Une réponse erronée peut alors soit engendrer une réponse de manière négative de la part de l'adulte et une demande précision grâce à une nouvelle question:

« 175 NOA 23 – et là il y a un chapeau

176 ETU 63 – et il va le mettre, ça s'appelle comment alors ?on l'a dit tout à l'heure.

<2 sec>

177 LEON 14 – un saladier

< rires>

178 ETU 64 – non, qu'est-ce qu'il a sur sa tête ? »

soit une reprise des propos énoncés par l'élève sous forme de questions afin que les autres puissent confirmer ou non le propos de leur camarade :

« 118 CLE 14 – de l'eau

119 LEO 34 – de l'eau

120 ETU 45 – vous avez mis de l'eau dans le gâteau ?

121 LEO CLE – ouais

122 NOA 14 – ouais

123 ETU 46 – non je ne pense pas ».

Poser cette question en reprenant les propos précédents pourrait permettre à un autre élève de s'apercevoir que l'énoncé de son camarade n'est pas correct. Cela pourrait ainsi l'aider à répondre en affirmant que les propos sont faux ou en donnant des indices sur la bonne réponse.

Ensuite, la syntaxe erronée et la mauvaise prononciation lexicale sont des principaux déclencheurs lors de la séance 3. En effet, l'étudiante prend la parole à 18 reprises après avoir entendu une mauvaise prononciation lexicale ou une syntaxe erronée, ce qui est beaucoup plus important que lors des deux séances précédentes. Ce déclencheur de prise de parole est très important car il permet de repérer les possibles erreurs de langage que réalise l'enfant et qu'il faut rectifier. Il est à noter que les adultes possèdent des habitudes de langage qu'il ne corrige pas et qui peut induire en erreur les enfants comme dans l'exemple suivant où la négation n'est pas mise : « 101 ETU 38 – c'est pas un tablier ? ».

Cependant on peut constater que même si le déclencheur principal n'est pas la syntaxe ou la prononciation, l'adulte intervient beaucoup sur la syntaxe en reprenant les phrases des élèves en les corrigeant :

« 121 LEO 36 – elle elle va se faire couper

122 MAI 56 – elle peut se couper§ tout à fait ».

Dans cet exemple, l'élément déclencheur est la réponse attendue qui aboutit à une évaluation positive. Cependant la syntaxe de la phrase étant incorrecte, l'adulte a repris l'idée de l'élève tout en corrigeant la syntaxe.

Puis, il existe des principaux déclencheurs de parole qui n'ont pas été définis par Christian Hudelot. Dans ces autres déclencheurs de prise de parole on peut prendre en compte l'énoncé de plaisanteries par certains élèves :

« 194 NOA 22 – parce que après ça va être chacun son tour

195 LEO 62 – ou ça va exploser

196 MAI 79 – <arrête Léo,+ j(e) t'ai dit on peut faire des blagues mais pas tout le temps.++ Là tu ça y est tu es parti dans les blagues tu ne travailles plus+++.

d'accord, donc on travaille sérieusement ++> le beurre est coupé en petits morceaux pour le mettre où ? ».

Il est également possible de prendre en compte les déclencheurs qui ne sont pas oraux tels que : un élève qui n'est pas attentif ou un élève qui regarde autre chose que la photographie proposée et qui provoque la prise de parole de l'adulte pour lui signifier d'être attentif à ce qui est dit sur la photographie afin qu'il puisse participer.

Toutefois, lors de ces trois séances d'autres déclencheurs minoritaires de la prise de parole de l'adulte ont pu être constatés. Tout d'abord, la dénomination qui entraîne une demande de description par l'adulte. Ce déclencheur est plutôt minoritaire en séance 1 seulement 7 fois mais est deux fois plus important en séance 2 et 3.

Puis, un autre type de déclencheur de la parole est la dénomination ambiguë qui demande une spécification comme dans l'exemple suivant :

- « 76 LEON 8 – mais c'est pas la même
- 77 LEO 23 – c'est, c'est un fouet
- 78 ETU 27 – de + de quoi qui n'est pas la même ?
- 79 LEON 9 – le violet ».

Il est également important de prendre en compte le silence d'un élève. En effet, notre groupe constitué de quatre élèves était hétérogène en ce qui concerne la prise de parole comme nous avons pu le constater précédemment dans l'analyse quantitative. C'est alors que l'adulte « expert » qui remarque un silence prolongé de certains élève prend la parole pour interroger un élève très peu bavard sur la photographie comme dans l'exemple suivant :

- « 73 MAI 32 – alors, Clément, qu'est-ce que je vous ai mis sur la tête ?§
- 74 LEO 20 – §moi, moi§
- 75 MAI 33 – chut Clément§
- 76 LEO 21 – § moi, ma mère elle ne met jamais§
- 77 MAI 34 – §chut
- 78 LEO 22 – § met pas tablier§
- 79 MAI 34 – §chut!moi non plus§
- 80 CLE 3 – une charlotte ».

Dans cet exemple, il est important de constater que sur 80 tours de parole, Clément n'est qu'à son troisième tours de parole et cela seulement après que l'adulte l'ait sollicité. L'enseignante n'hésitait pas à interrompre la parole d'un élève qui souhaitait répondre à la place de cet élève silencieux. Il est donc nécessaire de réguler la parole de chaque élève afin que chacun puisse s'exprimer.

La désignation par un déictique, par la négative, la qualification et la formulation peu compréhensible ne sont pas des déclencheurs importants étant très minoritaires contrairement à d'autres qui occupent une grande place dans le dialogue.

Il est donc important d'analyser les déclencheurs pour pouvoir comprendre les réactions entreprises par l'adulte lors de la prise de parole. C'est pourquoi, il est nécessaire d'analyser les prises de paroles de l'adulte.

2/ Les actions de l'adulte face à l'énoncé de l'élève

Il s'agit donc d'analyser la position que prend l'enseignant après avoir entendu l'énoncé de l'élève. Christian Hudelot⁶⁴ a défini quatre positions :

- la position 0 : cette position induit un discours de l'adulte indépendant de celui des élèves. Elle peut être le lieu du cadrage de la tâche ou de l'introduction d'un nouveau thème.
- La position 1 à travers laquelle l'adulte utilise une place anticipative ou proactive. Elle regroupe la reprise proactive de l'énoncé précédent mais également la demande de reformulation.
- La position 2 : elle peut être de trois types : soit l'enseignant répond à la place de l'élève, soit il explicite les réponses de ses élèves ou il peut également être le porte parole des élèves c'est à dire qu'il reprend explicitement le discours de l'un de ses élèves en particulier en le destinant aux autres.
- La position 3 : cette position est une position rétroactive qui regroupe

64 HUDELOT C., *Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un petit groupe d'enfants de moyenne section de maternelle en situation de description d'images. Le langage à l'école maternelle, CALAP, n° 14, 1997, p134*

l'ensemble des évaluations négatives ou positives, les reformulations paraphrasiques, les demandes de spécification, les répétitions complètes de l'élève, les demandes d'expansion grammaticale.

a/ Activité menée par Mme Frey Vincent : professeur titulaire

Tableau n°8 : Tableau représentant les différentes positions de Madame Frey-Vincent durant chacune de ses interventions.

<u>Position</u>	<u>Actions</u>	<u>Nombre d'actions effectuées lors de la séance</u>
Position 0	Cadrage de la tâche	6
	Introduction d'un nouveau thème	6
Position 1	Demande de reformulation	1
Position 2	Répond à la place de l'enfant	3
	Explicite les réponses des enfants	2
	Porte parole des enfants	0
Position 3	Demande de spécification	34
	Évaluations positives ou négatives	15
	Répétition complète du discours des élèves	12
	Reformulation	12
	Demande d'expansions grammaticales	1

La réalisation de ce tableau nous permet d'analyser les différentes positions de l'enseignante lorsqu'elle intervient au cours de la séance de langage.

Nous constatons que Madame Frey-Vincent effectue en majorité (36 fois) des demandes de spécification. En effet, il est généralement demandé aux élèves d'expliquer les différentes actions ou objets présents sur la photographie afin de pouvoir l'analyser en détail.

Puis, nous pouvons également remarquer que l'enseignante n'hésite pas à évaluer les élèves en affirmant clairement à plusieurs reprises si leur réponse est correcte ou fautive.

Ensuite, des répétitions complètes ou reformulations des propos des élèves ont été réalisées par l'enseignante « experte » afin que les propos de chacun soient audibles et

compréhensibles par tous, mais également pour montrer que la réponse énoncée est correcte. Cela permettait également de relancer le dialogue en posant à nouveau une question aux élèves sur la photographie.

Ainsi, généralement dans une même intervention, la maîtresse peut occuper différentes positions notamment dans l'intervention 107 :

« 106 LEO 29 – elle fait une ph+elle fait une photo

107 MAI 48 – elle fait une photo. J'ai demandé qu'elle soit en photo avec le couteau.++Et pourquoi je l'ai prise avec le couteau ? ».

On peut donc remarquer que l'enseignante occupe trois positions dans cette intervention. Tout d'abord elle effectue une répétition complète du discours de Léo, pour ensuite reformuler le propos de cet élève. Enfin, elle réalise une demande de spécification en interrogeant sur l'objectif de l'action de prendre en photo.

Puis, tout au long de la séance de langage, Madame Frey-Vincent est très peu intervenue pour donner la réponse aux élèves à la question posée. En effet, elle s'est efforcée au maximum d'orienter les élèves afin qu'ils trouvent le mot attendu par eux mêmes. L'étayage apporté aux élèves se réalisait notamment par l'utilisation des référents mais aussi de divers objets tels qu'un légo représentant un morceau de beurre et un bol en plastique permettant d'expliquer que le morceau de beurre se trouvaient dans le saladier.

Ainsi, elle a pu avoir une position ne faisant pas partie de ce tableau qui est d'orienter les élèves en leur donnant des explications pour pouvoir trouver la réponse attendue. Néanmoins, celle-ci a du répondre à trois reprises aux questions qu'elle avait elle même posées puisque les élèves ne parvenaient pas à y répondre.

Mais, à travers l'analyse des interventions de Madame Frey-Vincent, nous avons pu constater qu'elle occupait d'autres positions n'ayant pas été énoncées précédemment.

En effet, l'enseignante a émis des encouragements envers les élèves pour susciter leur motivation et encourager la prise de parole notamment des élèves peu bavards qui sont Léonie et Clément.

Ensuite, Madame Frey-Vincent est également intervenue afin de rétablir un climat propice à la séance de langage, les élèves étant parfois distraits. Il a donc fallu capter leur attention à quatre reprises.

Puis, deux interventions de la part de l'enseignante ont été entreprises pour corriger

la syntaxe lors des différents propos des élèves.

La maîtresse a également procédé à une vérification des connaissances des élèves sur un objet, notamment lorsqu'elle leur demandait de montrer la lame du couteau sur la photographie (intervention 111).

Enfin, la dernière intervention de Madame Frey-Vincent a permis de clore l'activité de restitution de l'élaboration des gâteaux phasmes en rassemblant toutes les photos. Il est nécessaire d'explicitement la fin de l'activité pour faire comprendre aux élèves que la séance d'apprentissage de langage est close.

b/ Activité menée par Tiphonie: étudiante n°1

Tableau n°9 : Tableau représentant les différentes positions de Tiphonie, étudiante n°1 durant chacune de ses interventions.

<u>Position</u>	<u>Actions</u>	<u>Nombre d'actions effectuées lors de la séance</u>
Position 0	Cadrage de la tâche	2
	Introduction d'un nouveau thème	4
Position 1	Demande de reformulation	0
Position 2	Répond à la place de l'enfant	5
	Explicitement les réponses des enfants	0
	Porte parole des enfants	0
Position 3	Demande de spécification	59
	Évaluations positives ou négatives	26
	Répétition complète du discours des élèves	13
	Reformulation	8
	Demande d'expansions grammaticales	1

Avec l'aide de ce tableau nous pouvons remarquer que l'étudiante Tiphonie occupe majoritairement la position 3 qui est rétroactive en demandant principalement aux élèves des spécifications tout comme Madame Frey-Vincent. Mais, l'étudiante réalise presque 2 fois plus ces demandes en comparaison à Madame Frey. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les questions qui ont été posées aux élèves par Tiphonie sont davantage fermées ce

qui nécessite un recours à de multiples questions pour entreprendre une analyse détaillée des photographies. L'emploi des questions fermées peut être dû au fait que l'étudiante ne possède pas d'expérience dans l'élaboration des séances de langage.

Nous constatons également que l'étudiante n'a pas hésité à entreprendre des évaluations positives ou négatives des propos des enfants. Les évaluations positives permettaient ainsi d'encourager les élèves dans la prise de parole. Quant aux évaluations négatives, elles étaient surtout employées pour montrer aux élèves que le terme énoncé n'était pas adéquat. Il ne s'agissait pas dans ce cas de décourager l'élève ayant prononcé une erreur.

Quant aux reformulations et répétitions complètes du discours des élèves par l'étudiante, elles ont été entreprises pour que les propos soient audibles par tous mais également pour relancer la séance en introduisant une nouvelle question pouvant apporter des précisions sur le propos. Cela peut se percevoir notamment lors de l'intervention 284 :

« 283 NOA 45 – § euh§du beurre

284 ETU 99 – du beurre, donc elle fait quoi avec le beurre ? »

A travers ces propos, après avoir répété le terme attendu « beurre » nous constatons qu l'étudiante relance le propos en posant à nouveau une question afin que les élèves puissent apporter davantage de précision sur l'action.

L'étudiante est également intervenue à quelques reprises pour réaliser un cadrage de l'activité, les élèves étant assez distraits mais aussi pour introduire un nouveau thème consistant notamment à la présentation d'une nouvelle photographie.

Puis, tout comme Madame Frey, l'étudiante a occupé durant l'activité des positions n'étant pas visibles dans le tableau. En effet, elle s'est exprimée à six reprises pour orienter les élèves vers la réponse à la question ceux-ci rencontrant des difficultés. Ces aides consistaient à prononcer la première lettre du mot recherché comme nous pouvons le percevoir à l'intervention 52 . Il s'agissait pour les élèves de trouver ce que les garçons portaient sur la tête, c'est à dire « une toque » :

« 52 ETU 18 – to

53 NOA 8 – une télé

54 LEON 5 – que

55 LEO 16 – une toque »

Durant cette intervention, il a donc été nécessaire que Tiphonie prononce le début du mot pour que les élèves le dévoile.

L'étayage apporté aux élèves pouvaient également se réaliser par une communication non verbale par des gestes. En effet, afin de leur expliquer que le beurre était coupé en tranches, l'étudiante a réalisé cette action par des gestes ce qui a facilité les élèves. L'utilisation des référents accrochés sur le mur de la classe fut également d'une utilité pour les élèves lorsqu'ils ne réussissaient pas à se remémorer les ingrédients...

Néanmoins, il est arrivé plusieurs fois (cinq fois) que l'étudiante soit contrainte de répondre elle même à la question posée. Ces réponses restent relativement faibles en comparaison au nombre d'interventions réalisées par l'étudiante.

Ensuite, l'étudiante a aussi rappeler à l'ordre des élèves lesquels étaient agités et évoquaient des plaisanteries durant la séance. Il fallait donc rétablir un climat agréable favorisant ainsi les apprentissages consistant à enrichir le lexique culinaire.

Enfin, nous pouvons constater que Tiphonie n'est jamais intervenue afin de demander aux élèves de reformuler leur propos ainsi que pour expliciter leur réponse.

c/ Activité menée par Marianne : étudiante n°2

Tableau n°10 : Tableau représentant les différentes positions de Marianne, étudiante n°2 durant chacune de ses interventions.

<u>Position</u>	<u>Actions</u>	<u>Nombre d'actions effectuées lors de la séance</u>
Position 0	Cadrage de la tâche	18
	Introduction d'un nouveau thème	5
Position 1	Demande de reformulation	2
Position 2	Répond à la place de l'enfant	10
	Explicite les réponses des enfants	9
	Porte parole des enfants	3
Position 3	Demande de spécification	31
	Évaluations positives ou négatives	19
	Répétition complète du discours des élèves	17
	Reformulation	3
	Demande d'expansions grammaticales	15

Ce tableau nous permet donc d'analyser les différentes positions adoptées par Marianne, l'étudiante n°2, pour étayer les prises de parole des élèves. Elle occupe principalement la position 3 qui est une position rétroactive de l'adulte par rapport aux énoncés précédents des élèves.

À 31 reprises, l'étudiante n°2 demande aux élèves de spécifier leurs réponses. En effet, celles-ci n'étant pas assez précises, il est alors nécessaire de demander de spécifier leur énoncé. Cette demande de spécification se réalise principalement à travers des questions :

« 76 LEON 8 – mais c'est pas la même

77 LEO 23 – c'est, c'est un fouet

78 ETU 27 – de + de quoi qui n'est pas la même ?

79 LEON 9 – le violet

<4 sec>

80 ETU 28 – de quoi le violet ?

81 LEON 10 <en montrant la photographie> – il est pas de ma même de c(e)lui là. »

Cependant la demande de spécification ne s'effectue pas seulement à travers des questions mais également par l'énoncé d'une conjonction de coordination comme « mais aussi »:

« 115 ETU 43 – il mélange quoi

<2 sec>

116 LEO 33 – du du le beurre

<1 sec>

117 ETU 44 – le beurre, mais aussi

118 CLE 14 – de l'eau ».

Cette demande de spécification est très minoritaire par rapport aux questions posées. Ceci est principalement dû au fait que l'étudiante étant débutante se rassure en posant des questions. En effet, selon elle, la pose de questions peut apparaître plus clair et compréhensible par les élèves que l'énoncé de conjonction de coordination.

Puis, l'étudiante intervient principalement pour évaluer les élèves. L'évaluation positive peut principalement encourager les élèves afin qu'ils continuent à prendre la parole notamment pour ceux qui s'expriment très peu. Les évaluations négatives se réalisent dans

le même but que lors des séances précédentes c'est à dire pour leur montrer que leur réponse est incorrecte.

Ensuite, l'étudiante prend la parole à 17 reprises pour reprendre les propos des élèves. Cette reprise des propos est notamment effectuée lorsque les élèves énoncent un terme important :

« 28 LEON 2 – dans le bol

29 LEO 10 – dans le § bol

30 ETU 11 – §dans le bol tout à fait. <3sec> et sur la tête qu'est ce que vous avez sur la tête ? ».

Il s'agit ici d'une simple reprise des propos des élèves. Néanmoins, il est possible de remarquer qu'à plusieurs reprises, l'étudiante insiste sur certains mots :

« 308 CLE 51 – dans la cantine

309 ETU 112 – DANS la CANTINE ».

La répétition des termes est importante pour l'acquisition du nouveau vocabulaire. Mais, cela peut se réaliser également lors d'une demande de spécification des propos énoncés:

« 114 LEO 32 – il mélange

115 ETU 43 – il mélange quoi ? ».

L'étudiante a également repris des propos incorrects afin de pouvoir demander une justification ou de proposer l'énoncé incorrect aux autres élèves pour qu'ils puissent le corriger eux mêmes :

« 8 LEON 1 – nan c'est du sel

9 ETU 5 – du sel ah bon ! vous avez mis du sel dans le gâteau ? ».

Ensuite, l'étudiante étaye le langage des élèves à travers la correction de la syntaxe grammaticale à 15 reprises. Cette correction est essentielle pour que les élèves n'acquièrent pas un langage inexact comme dans l'exemple suivant :

« 318 NOA 43 – § on cuire §

319 ETU 115 – on cuit, on ne cuire pas, on § ».

Cependant dans l'exemple ci-dessous :

«124 LEON 13 – nan on a mis un zoeu(f)

125 ETU 47 – UN-OEU(F)

126 CLE LEO – un-oeu(f)

127 ETU 48 – UN-OEU(F)

128 LEO 35 – un-oeu(f)

129 ETU 49 – un-OEUF »

l'étudiante, qui a voulu corriger la prononciation d'un élève prononçant « zoeu(f) » à la place de « oeu(f) », s'est égarée dans la prononciation de ce même mot ne sachant pas si elle devait prononcer ou non le « f » à la fin de « un œuf ». Ceci est principalement dû à des habitudes de langage prises par l'étudiante. En effet, en ne prononçant pas régulièrement le « f » terminal, elle a pris des habitudes de langage pouvant induire en erreur la prononciation des élèves.

Enfin, l'étudiante occupe peu les autres positions. Elle occupe ainsi la position 0 à 23 reprises notamment pour cadrer la tâche. En effet, il fallait faire entrer à nouveau les élèves dans la tâche lorsqu'ils se dissipaient. Elle occupe également peu la position 2, à 22 reprises. Lorsque l'étudiante occupe cette position c'est pour répondre à la place des enfants et expliciter leurs réponses. Cette position est adoptée pour aider les élèves lorsque des difficultés s'installent comme l'absence de réponse correcte.

La dernière intervention de l'étudiante consiste à féliciter les élèves pour leur travail, ceci est très important pour avoir un retour positif ou négatif sur leur travail. Cela permet aux élèves de prendre confiance en eux.

3/ Les réactions de l'élève.

Après avoir analysé les différents déclencheurs ainsi que les positions de l'enseignante Madame Frey-Vincent et des étudiantes Tiphanie et Marianne, il nous a semblé nécessaire de réaliser une étude sur les réactions des élèves face aux différents énoncés des trois adultes.

a/ Activité menée par Mme Frey Vincent : professeur titulaire

Un classement de différentes réactions des élèves face aux énoncés de Madame Frey-Vincent peut être réalisé.

Ainsi, la majorité des propos des élèves consistait à répondre à la question posée par l'enseignante « experte ». En effet, dès le début de l'activité les élèves répondaient aux questions posées par Madame Frey-Vincent.

Mais, la réponse aux différentes questions ne fut pas la seule réaction de la part des quatre élèves. En effet, nous avons pu remarquer qu'à plusieurs reprises les élèves ont clairement explicité ne pas connaître la réponse à la question posée notamment Léo et Clément. Par exemple, lors de l'intervention 29 Léo a répondu « ben je sais pas » à la question de Madame Frey-Vincent concernant l'objet qu'elle avait dans la main. Quant à Clément, il a également avoué ne pas savoir ce que la maîtresse avait mis sur la tête des garçons lors de l'intervention 83 : « je sais plus ». Mais, il est possible que Clément a expliqué ne pas savoir afin d'éviter de répondre par une phrase puisqu'il lui était très difficile de s'exprimer durant cette séance.

Ensuite, à certains moments les élèves ont réagi par des propos n'ayant aucun rapport avec la question posée par Madame Frey-Vincent. Cela se traduit par une incompréhension de la question, ou de ce qui était recherché. Ce type de réaction a été perçu durant les propos 190 à 194 :

- « 190 MAI 77- [...] Léonie, pourquoi on l'a coupé en petits morceaux le beurre ?
[...]
192 LEON 14 – c'est chacun son tour
193 MAI 78 – oui, mais pourquoi on l'a coupé en petits morceaux le beurre ?
194 NOA 22 – parce que après ça va être chacun son tour »

Dans ces propos il y a donc une incompréhension de la question de la part de deux élèves. En effet, ils évoquaient un souvenir concernant le moment de la coupe du beurre, mais ce souvenir de couper le beurre chacun leur tour n'était pas en lien avec la question posée. C'est ainsi que l'enseignante a étayé les élèves en reformulant autrement la question ou par une communication non verbale avec des gestes.

Ensuite, nous avons remarqué que lors de l'activité, Léo a eu une réaction de

mécontentement face aux actions de l'enseignante par exemple lorsque cette dernière a décidé de leur laisser une seule photographie afin de la décrire. Léo n'a pas compris ce geste de l'enseignante puisqu'il lui a demandé pourquoi il n'avait pas de photo en explicitant son mécontentement.

Enfin, comme cela a été énoncé lors de l'analyse quantitative. Les deux garçons qui sont Léo et Noah n'ont pas hésité à répondre aux questions de l'enseignante ou à s'exprimer sur les photographies par des plaisanteries. Ces propos n'ont donc été aucunement bénéfique pour l'évolution de l'activité.

Néanmoins, nous pouvons déduire à partir de l'analyse de ces transcriptions que l'étayage entrepris par Madame Frey-Vincent fut bénéfique pour tous les élèves puisque ceux-ci sont parvenus à décrire les photographies en employant le lexique culinaire évoqué lors de la réalisation de la recette.

b/ Activité menée par Tiphanie: étudiante n°1

Durant cette séance dirigée par l'étudiante, la majorité des réactions des élèves fut en réponse aux questions posées. Cela démontre que les élèves n'étaient pas opposés aux apprentissages puisque l'étudiante n'a pas rencontré de difficulté concernant la volonté de s'exprimer de la part des élèves.

En revanche, certains élèves ont été assez distraits tout comme lors de la séance menée par Madame Frey-Vincent. Cette déconcentration se percevait notamment par l'énonciation de plaisanteries et de bruitages freinant le bon déroulement de l'activité ainsi que la réalisation des transcriptions.

Puis, certaines réactions aux interventions de l'étudiante Tiphanie étaient caractérisées comme une focalisation sur autre chose comme par exemple une autre photographie. En effet, lors de l'intervention 60 de l'étudiante, Léo ne répond pas à la question étant concentré sur une autre photo :

« 60 ETU 21 – et on avait mis quoi dedans, dans le saladier ?

61 LEO 18 – là c'est la photo

62 ETU 22 – non on regarde celle là »

On remarque donc que l'étudiante a été contrainte de recadrer l'élève dans l'activité afin de

ne pas se disperser et que tous les élèves sachent quel aspect est étudié.

Ensuite, tout comme la séance précédente, les élèves n'ont pas hésité à évoquer leur méconnaissance ou oubli de l'action ou du terme recherché comme par exemple pour évoquer la manière dont a été coupé le beurre :

« 237 LEON 24 – comme ça

238 CLE 29 - §ben je m'en rappelle pas

239 LEO 60 – je m'en rappelle pas »

Nous constatons que Léonie a montré à l'étudiante sa compréhension du terme attendu par des gestes mais tout comme Léo et Clément, elle ne parvenait pas à l'expliquer verbalement. Il a donc été nécessaire pour l'étudiante d'orienter les élèves et de les aider dans la découverte du mot.

Enfin, les élèves ont également réagit en vue de la nouvelle photographie. Leur action fut donc de l'ordre de l'introduction du thème en évoquant la personne représentée... L'introduction du thème par les élèves fut particulièrement intéressante puisque ce n'est pas l'étudiante qui a pris l'initiative de lancer la nouvelle activité mais les élèves eux mêmes. Ils ont donc pu s'exprimer sur un aspect de leur choix. Cela a pu se remarquer lors de l'intervention 271 à travers laquelle Noah a introduit la nouvelle photographie en insistant sur un aspect : la charlotte que portait une élève de la classe.

« 270 LEO 62 – un tablier {inaudible, 2s}

271 NOA 42 – et Noah fille i(l) a une charlotte ».

L'élève n'a donc pas réagit en fonction du propos précédent mais à la vue de la nouvelle photographie. De plus, il a réinvesti le lexique évoqué au début de l'activité ainsi que la séance précédente. Cela a donc permis à l'étudiante de constater que le terme « charlotte » est acquis par cet élève.

Durant la séance de Madame Frey-Vincent, les élèves se sont également exprimés librement lorsque celle-ci les laissait seuls pendant la description d'une photographie. Ainsi, les élèves avaient davantage de facilités pour parler sur la photographie lors de la mise en commun avec l'enseignante.

Les réactions des élèves durant la séance menée par l'étudiante ont donc été

similaires à celle dirigée par Madame Frey-Vincent. Le changement d'adulte n'a donc pas été source de difficultés à s'exprimer pour ces élèves. Au contraire, comme nous l'avons évoqué dans l'analyse quantitative, Clément s'est davantage exprimé se sentant plus en confiance.

c/ Activité menée par Marianne : étudiante n°2

Tout comme les deux séances de travail précédentes, les élèves répondent essentiellement aux questions posées par l'étudiante même si ces réponses peuvent parfois être incorrectes. Lorsque les réponses aux questions sont incorrectes c'est principalement à cause de questions trop imprécises de l'étudiante telles que dans cet exemple :

«363 NOA 51 – il mélange

364 ETU 133 – il mélange avec quoi ?

365 NOA 52 – avec le saladier

<1sec>

366 ETU 134 – non pas avec le saladier + il tient quoi dans ses mains ?

367 LEO 94 – un saladier ».

Cependant, il est important de remarquer que même si l'étudiante précise ses questions, les élèves n'émettent pas toujours de réponses correctes à la question posée.

Mais, les élèves ne se contentent pas uniquement de répondre aux questions, certaines réactions consistent à préciser les propos de l'étudiante comme dans l'exemple suivant :

«58 CLE 7 – c'est Noah

59 ETU 21 – c'est Noah

<Rire>

60 LEON 5 – avec Véronique »

À certaines reprises les élèves reprennent l'activité par eux mêmes après un cadrage de la tâche comme dans l'exemple qui suit :

«33 ETU 12 – § Noah§ On écoute un p(e)tit peu

34 LEON 3 – les les garçons i(l)s ont des toques ».

Dans cet exemple, l'étudiante s'adresse à Noah pour qu'il écoute ce qu'il se dit et Léonie reprend immédiatement sur le thème qui était évoqué précédemment.

A plusieurs reprises les réactions des élèves sont des réactions de répétition de l'énoncé de l'étudiante :

« 113 ETU 42 – il MELANGE, il mélange

114 LEO 32 – il mélange ».

Cette action de répétition par les élèves peut être très utile dans l'acquisition du nouveau vocabulaire, néanmoins elle doit être correcte afin que les élèves ne puissent acquérir du vocabulaire erroné.

Toutefois, il est possible de discerner des réponses aux questions posées par l'étudiante qui s'apparentent à des plaisanteries comme lors des deux séances précédentes et cela plus particulièrement de la part d'un élève qu'il est nécessaire de recadrer à plusieurs reprises pour qu'il reprenne l'activité et ne s'égaré dans ses plaisanteries.

Pour terminer, à certains moments du dialogue, après l'intervention de l'étudiante, les élèves prennent la parole pour énoncer un vécu personnel quant à ce qu'il vient d'être énoncé par l'étudiante comme dans l'exemple ci-dessous :

« 262 ETU 95 – non c'est pas de la pâte à sel

263 NOA 30 –bah moi § j'aime bien la pâte à sel ».

En conclusion, les réactions des élèves face à la réaction de l'adulte sont similaires lors des trois séances. Les réactions de l'adulte face aux énoncés des élèves ont donc permis de développer la prise de parole chez certains élèves qui parlaient très peu lors de la première séance et notamment chez Clément. Toutefois, ces réactions ont permis de développer un vocabulaire adéquat aux photographies proposées et ont donc favorisées le développement du langage de ces élèves de moyenne section.

Conclusion :

La réalisation de ce mémoire nous a été bénéfique puisque nous avons ainsi pu comprendre l'importance du développement du langage à l'école maternelle. De plus, nos lectures nous ont permis d'enrichir nos connaissances sur les notions de Zone Proximale de Développement et d'étayage.

Puis, à travers l'étude de l'étayage de l'enseignant dans une dyade asymétrique, nous avons constaté que le professeur est indispensable au développement langagier des élèves. Son aide permet notamment à l'élève d'accroître ses connaissances et ses compétences. En effet, il occupe plusieurs positions en sollicitant les élèves dans la prise de parole, régulant les prises de parole pour que tout le monde puisse s'exprimer, corrigeant les erreurs de syntaxes, donnant des explications sur des incompréhensions ou des erreurs de vocabulaire... L'étayage de l'enseignant est donc primordial pour parvenir au développement du langage chez les élèves. Pour cela, une véritable connaissance de l'élève et plus précisément de sa Zone Proximale de Développement est nécessaire afin de pouvoir entreprendre au mieux les apprentissages.

Nous avons également compris l'importance des interactions entre l'enseignant et les élèves durant les séances de langage. Afin que ces séances soient bénéfiques pour tous, il nous semble nécessaire qu'elles soient réalisées en petit atelier. En effet, nous avons constaté que certains élèves rencontrent des difficultés à s'exprimer en petit groupe. Cela serait davantage difficile s'ils seraient en classe entière. Hors, il est primordial pour les élèves de maternelle de prendre la parole régulièrement pour comprendre le fonctionnement de la langue et enrichir son vocabulaire et la syntaxe.

Les séances que nous avons menées nous ont été très formatrices puisque nous avons pu constater que l'étayage de l'enseignant est très important pour l'acquisition du langage chez les enfants. De plus, il faut être vigilant à ne posséder aucun défaut de langage qui pourrait freiner cette acquisition. Cela nous a semblé particulièrement complexe lorsque nous dirigeons les séances.

Ensuite, nous avons également perçu que le support de la photographie est un véritable moyen d'expression pour les élèves. En effet, durant les séances, ils n'ont pas hésité à décrire ce qu'ils voyaient. Ce support a permis aux élèves de se remémorer l'activité réalisée le jour de la prise des photographies, et donc d'expliquer à l'enseignante ainsi qu'aux étudiantes ce qu'ils étaient en train de faire.

Néanmoins, nous avons également remarqué qu'il est difficile pour des élèves de maternelle d'être pleinement concentrés durant toute une séance de langage. C'est pour cela que des séances de langage d'une durée supérieure à 20 minutes nous semblent complexes à réaliser les élèves étant facilement déconcentrés et distraits.

La réalisation de transcriptions nous a été particulièrement intéressante pour la réalisation de ce mémoire car elles nous ont notamment permis d'analyser les propos des élèves mais également les nôtres. Nous avons ainsi constaté les différentes erreurs de langage que nous avons commises afin de ne plus les reproduire à l'avenir car l'enseignant est la personne qui transmet les apprentissages aux élèves, il ne doit donc pas avoir de défaut de langage durant ses séances.

Bibliographie

Documents officiels :

Ministère de l'Éducation Nationale, Loi d'orientation n°89-486 du 10 juillet 1989

Ministère de l'Éducation nationale, Instructions officielles de 1995

Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin officiel hors série n°1 du 14 février 2002

Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin officiel hors série n°3 du 19 juin 2008

Ministère de l'Éducation Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche
Direction de l'enseignement scolaire, *Le langage à l'école maternelle*, documents d'accompagnement des programmes scolaires de 2002.

Ministère de l'Éducation Nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche
Direction de l'enseignement scolaire, *Le langage à l'école maternelle*, documents d'accompagnement des programmes scolaires de 2008.

Ouvrages:

BRUNER JS., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Editions Retz.

BRUNER JS.;1983, *Le développement de l'enfant : Savoir faire savoir dire*, Paris, Edition Presses universitaires de France.

BOISSEAU P., 2005, *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Edition Retz.

CARTRON A. ; WINNYKAMEN F. ; 2004, *Les relations sociales chez l'enfant : Genèse, développement, fonction*, Paris, Edition Armand Colin, Chapitre 5, 109-152.

CRESAS, 1991, *Naissance d'une pédagogie interactive*, Alençon, ESF Editeur.

DOUMENC E., 2010, *Travailler avec des albums en maternelle*, Paris, Hachette éducation

FLORIN A.;1999, *Le développement du langage*, Paris, Edition Dunod.

FLORIN A. ; BRAUN LAMESCH MM . ; BRAMAUD DU BOUCHERON G. ; 1985, *Le langage à l'école maternelle*, Bruxelles, Edition Mardaga.

FLORIN A., 1993, *Parler ensemble en maternelle*, Paris, Ellipses.

FLORIN A., 1991, *Pratiques du langage et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF.

KAIL M., 2012, *L'acquisition du langage*, Paris, PUF

LENTIN L., 1997, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Où? Quand? Comment?*, Paris, ESF Editeur.

VYGOTSKI L., 1985, *Pensée et langage*, Paris, Terrains/Editions Sociales.

Articles:

HUDELOT C.,1999, Étayage langagier de l'enseignement dans le dialogue maître-élèves, *Apprendre dans l'interaction. Analyse des médiations sémiotiques*, 219-240.

HUDELOT C., Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion de petits groupes d'enfants de maternelle en situation de description d'image, *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, n° 14, 123-155.

LABRELL F., 2005, Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle?, *Revue française de pédagogie*, n°151, 17-27.

ROUX J.P., 1982, Une technique d'observation et d'analyse des interactions maître-élève,

Revue française de pédagogie, vol. 59, 30-45.

Sitographie:

BOUYSSSE V., *Le langage à l'école maternelle*, conférence du 26 mai 2006 à l'IUFM de Créteil [en ligne], www.i-en-fontenay.ac-versailles.fr/IMG/doc/Viviane_Bouysse_conf.doc. Consulté le 30 avril 2013.

BREGEON, J.L., *Programmes Officiels de 1995* [en ligne], http://jl.bregeon.perso.sfr.fr/Programmes_1995.pdf. Consulté le 07 janvier 2013.

<http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/langage> Consulté le 9 mai 2013

BOISSEAU P., *les oralbums*.

http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/public/COMPTE-RENDUS/BOULOGNE-MONTREUIL/Les_oralbooks_site_de_l_academie_de_Reims.pdf Consulté le 9 mai 2013

www2.ac-lyon.fr/etab/i-en/ain/.../01_Le_lexique_ecole_maternelle-2.doc Consulté le 9 mai 2013

Sommaire des annexes.

Annexe 1 : Photographies

Annexe 2 : Transcription de la séance n°1 de Mme Frey Vincent : professeur titulaire du 27 novembre 2012

Annexe 3 : Transcription de la séance n°2 de Tiphanie : étudiante n°1 du 3 décembre 2012

Annexe 4 : Transcription de la séance n°3 de Marianne : étudiante n°1 du 10 décembre 2012

Annexe n°1 : Photographies



Annexe n°2 : Transcription de la séance n°1 de Mme Frey Vincent :
professeur titulaire du 27 novembre 2012

Date d'enregistrement : 17 novembre 2012

Durée de l'enregistrement : 14 min 47s

Personnes présentes lors de l'enregistrement : Mme Frey-Vincent : Professeur titulaire, Clément, Léo, Léonie et Noah

- 1 MAI 1 – Léo on TE voit+on TE voit, oui c'est moi sur la photo.
- 2 LEO 1 – on a vu Théo G.
- 3 MAI 2 – on voit Théo G.
- 4 LEO 2 – et moi ?
- 5 NOA 1 – toi t(u) es là
- 6 MAI 3 – oui ! toi tu es+là d'accord chut
- 7 LEO 3 – moi j'avais une grosse tête
- 8 MAI 4 – tu avais une grosse tête, qu'est-ce qu'elle fait madame là ?
- <2sec>
- 9 LEO 4 – Tu t'étais caché
- 10 MAI 5 – ouais, qu'est-ce que je fais moi?qu'est-ce que je fais sur cette photo ?
- 11 LEO 5 – tu fais de la cuisine.
- 12 MAI 6 – est-ce que je fais de la cuisine là ?
- 13 LEO NOA LEON – Non
- 14 MAI 7 – Clément H., qu'est-ce qu je fais d'après toi ?
- 15 LEO 6 – tu§
- 16 MAI 8 – §chut ! Clément§, allez explique moi ce que je suis en train de faire.
++Tu ne sais pas ?
- 17 LEON 1 – moi je sais
- 18 MAI 9 – Léonie+qu'est-ce que je suis en train de faire ?
- 19 LEON 2 – t(u) avais ça

20 MAI 10 – j'avais ça, qu'est-ce que c'est ça?montre moi, c'est quoi ça ?

21 LEON 3 – ta main

22 MAI 11 – ma main et qu'est-ce qu'elle a ma main dans la m ?qu'est-ce que j'ai dans la main ?

23 LEO 7 – du sucre

24 MAI 12 – Non pas du tout, regardez bien.

25 NOA 2 – d(e) la sel

26 MAI 13 – non

27 LEON 4 – euh un verre

28 MAI 14 – non

<2 sec>

29 LEO 9 – ben je sais pas

30 MAI 15 – mm, mm, qu'est-ce que vous avez sur la tête ?

31 LEO 10 – ahh attends

32 MAI 16 – qu'est-ce que vous avez ?

33 NOA 3 – attends j'ai trouvé

34 MAI 17 – vas-y Noah

35 LEO 11 – de la sel

36 MAI 18 – chut ! Noah a dit j'ai trouvé

37 NOA 4 – euh euh

38 LEO 12 – j'ai trouvé

39 NOA 5 – des trucs de cuisiniers

40 MAI 19 – alors, est-ce qu'on va dire des trucs de cuisinier ?

41 CLE 1 – non {inaudible, 0,5s}

42 LEO 13 – je sais pas des chapeaux de cuisinier

43 MAI 20 – <en aparté : vous le faites tout seul, vous retournez là bas> Alors,

comment on les appelle les buh, buh, buh, buh, buh, qu'est-ce qu'on appelle des cha, comment on appelle le chapeau d'un cuisinier?est-ce que vous le savez ?

- 44 LEO 14 – oui, un gr+, un oiseau avec un oiseau avec des dents regar(de)
- 45 MAI 21 – ouais +on appelle ça des TOques.
- 46 NOA 6 – des toques
- 47 MAI 22 – je vous mets vous§
- 48 NOA 7 – §et les filles?§
- 49 MAI 23 – les garçons, ils ont des toques et les filles elles ont des CHAR-lottes sur la tête, et qui est-ce qui mettait les charlottes et les toques ?
- 50 LEO 15 – les garçons
- 51 NOA 8 – c'est toi qui mettais les charlottes
- 52 MAI 24 – oui c'était madame+JE mettais les charlottes, JE mettais les charlottes. Et pourquoi je mettais des charlottes et des toques ? +est-ce que vous vous rappelez pourquoi on a mis ?§
- 53 NOA 9 – ben, parc(e) que euh + on§
- 54 MAI 25 – <en aparté à un autre élève :§tu finis ton travail§>
- 55 NOA 10 – on+parce que on laisse sur sa tête
- 56 MAI 26 – et pourquoi il fallait le laisser sur sa tête ?
- 57 LEO 16 – pour , pour pas, pour pas éclabousser sur sa tête
- 58 MAI 27 – pour ne pas éclabousser sur sa tête tout à fait et puis ?
- 59 LEO 17 – et puis pas de faire de tâches
- 60 MAI 28 – ne pas faire de tâches. où est-ce que je n(e) devais ne pas faire de tâches ?mais j'ai vu
- 61 CLE 2 – sur les habits
- 62 MAI 29 – sur les habits alors justement pour ne pas faire de tâches sur les habits.Qu'est-ce que j'ai mis aux enfants ?
- 63 LEON 5 – de la blouse
- 64 MAI 30 – une+ pas de la blouse, je vous ai mis de une blouse, je vous ai mis

UNE blouse.§alors, en cuisine on n'appelle pas ça une blouse.++ est-ce que vous savez ce qu'on met quand on fait de la cuisine ?

- 65 LEON LEO NOA – §une blouse§
- 66 LEO 18 – non
- 67 MAI 31 – autour de son cou ?
- 68 LEON 6 – non
- 69 NOA 11 – non
- 70 MAI 32 – maman elle en met pas ?+ On met ça, on appelle ça un+++tablier.
- 71 LEO 19 – un §tablier
- 72 NOA 12 – §un tablier§
- 73 MAI 32 – alors, Clément, qu'est-ce que je vous ai mis sur la tête ?§
- 74 LEO 20 – §moi, moi§
- 75 MAI 33 – chut Clément§
- 76 LEO 21 – § moi, ma mère elle ne met jamais§
- 77 MAI 34 – §chut
- 78 LEO 22 – § met pas tablier§
- 79 MAI 34 – §chut!moi non plus§
- 80 CLE 3 – une charlotte
- 81 MAI 35 – sur la tête, j'ai mis une charlotte tu peux me faire une phrase ? <2 sec> allez<3 sec> tu< 3 sec>tu as mis une<4 sec>charlotte. Mmh, mmh est-ce que j'ai mis que des charlottes? En aparté : tu peux finir ton autre travail. Qu'est-ce que j'ai mis encore ?+ <aparté aux autres élèves du groupe : eh eh vous l'écoutez!+ALORS!>qu'est-ce que j'ai mis encore?est-ce que je vous ai mis qu'une charlotte ?
- CLE – (non de la tête)
- 82 MAI 36 – non, tu peux me faire une phrase?<6 sec> tu veux pas parler ?
- 83 CLE 4 – je sais plus
- 84 MAI 37 – tu ne sais plus, qu'est-ce qu'on a mis pour ne pas se salir?+qu'est-ce qu'on a mis sur?§

- 85 LEON 7 – c'est un tablier
- 86 MAI 38 – BIEN ::, Léonie, on a mis une charlotte et un tablier. et les garçons? Clément, sur la tête est-ce que les garçons c'est une charlotte ?
- 87 CLE 6 – non
- 88 MAI 39 – c'est quoi ? C'est une<3 sec>comment on appelle ce qu'on a mis sur la tête des garçons?+une<3 sec>qui est-ce qui se rappelle le mot du chapeau des garçons?<en aparté : allez à votre atelier, tu finis ton travail, c'est bien ?> qu'est-ce qu'on a mis sur la tête des garçons? Une ?
- <2 sec>
- 89 LEO 23 – toque
- 90 MAI 40 – toque. <en aparté à LEON :Qu'est-ce qu'on a mis sur la tête des garçons?une ?>
- 91 LEO LEON NOA CLE – toque
- 92 MAI 41 – toque.
- 93 LEO 24 – et pour les filles c'est des§
- 94 MAI 42 – §ce sont des§
- 95 LEO 25 – charlottes
- 96 MAI 43 – charlottes. Et tout ça ce n'est pas pour se+salir. D'accord. Allez on en cherche une autre.
<en aparté à CLE : Clément, je sais que tu peux parler, hein?donc j'aimerais que tu fasses un effort, Clément même si tu es timide§d'accord ?>
- 97 LEO 26 – §ah c'est quoi ?§
- 98 MAI 44 – ah qui est-ce qui est sur la photo?Clément§qui est-ce qui est sur la photo ?
- 99 LEON 8 – §c'est moi§
- 100 CLE 5 – Léonie
- 101 MAI 45 – et qu'est-ce qu'elle fait Léonie ?
- 102 LEO 27 – elle prend un couteau
- 103 MAI 46 – elle prend un COU-teau, tu t'appelles Clément ?

- 104 LEO 28 – nan
- 105 MAI 47 – et qu'est c(e) qu'elle fait avec le couteau ?
- 106 LEO 29 – elle fait une ph+elle fait une photo
- 107 MAI 48 – elle fait une photo. J'ai demandé qu'elle soit en photo avec le couteau.++ Et pourquoi je l'ai prise avec le couteau ?
- 108 LEO 30 – parc(e) qu+parce que t'avais envie.
- 109 MAI 49 – <rire> parce que j'avais envie+alors comment elle le montre le couteau Léonie ?
- 110 LEO 31 – elle le montre+comme comme ça
- 111 MAI 50 – Aah la lame en bas, +qui est-ce qui peut me montrer la lame du couteau sur la photo ?
(Clément et Léo le montre du doigt sur la photo)
- 112 LEO 32 – là
- 113 MAI 51 – voilà bien Clément, la lame est en bas et pourquoi j'avais demandé de tenir la lame du couteau en bas ?
- 114 LEO 33 – parce que c'est :::
<En aparté : ELE 1 – je fais quoi madame ?
- 116 MAI 52 – j'arrive je viens voir>
- 115 LEON 9 – parce que sinon i(l)s vont ils vont la tomber
- 116 MAI 53 – il peut tomber
- 117 LEO 34 – et il va se faire très très mal
- 118 MAI 54 – alors c'est il va se faire très très mal?Léonie est-ce qu'on va dire il ?
- 119 LEO 35 – elle va elle va§se faire très très mal
- 120 MAI 55 – §elle§+bien elle va se faire très très mal
- 121 LEO 36 – elle elle va se faire couper
- 122 MAI 56 – elle peut se couper§ tout à fait
- 123 LEO 37 – §et en tranches§
- 124 MAI 58 – en tranches, comme le beurre ?

125 LEO LEON – ouais <rires de LEO>

126 MAI 59 – donc c'était pour se protéger, oui on avait mis la lame en bas+qu'est-ce qu'elle a sur la tête ? (montre la photo à Clément)

127 LEO 38 – une charlotte !

128 MAI 60 – chut ! Elle a une charlotte.<9 sec>vous la regardez tout seul pendant que je vais voir les autres je vous entends pas.

129 CLE 6 – ouah

130 MAI 61 – vous regardez la photo on va

131 LEO 39 – ouah Clément F. i(l) fait pipi dans sa culotte

132 NOA 13 – nan i(l) fait des serviettes et p(u)is §il fait des prouts

133 LEO 40 – §nan regarde grr§

134 CLE 7 – on va couper l'image, couper l'image coupe coupe coupe tititi

135 LEO 41 – arrêtez

136 CLE 8 – aie

137 LEO 42 – arrêtez c'est qu'une image

138 LEON 10 – c'est quoi comme image

139 LEO 43 – regard(e) ça c'est le beurre, là c'est le couteau et là c'est le fouet a+a le faire pipi§dans sa culotte

140 NOA 14 – §mais nan§

141 NOA 15 – mais t(u) as raison§c'est l(e) faire pipi dans sa culotte le beurre

CLE – §<rires>§

142 LEO 44 – et là il fait pipi dans sa culotte le gros cul

143 CLE 9 – nan fais voir ça

<3 sec>

144 LEO 45 – eh

145 NOA 16 – et i(l) fait caca dans sa tête

CLE <rires>

- 146 LEO 46 – là c'est sa charlotte
- 147 NOA 17 – et là c'est sa charlotte et t(u) as raison
- 148 LEO 47 – là t(u)as là t(u) as ta p(e)tite toque qui schlingue
- 149 LEON 11 – t(u)es bête
- 150 NOA 18 – et ça c'est une caca, c'est un truc+avec un truc<4 sec>et avec caca boudin
- 151 LEO 48 – elle va faire caca++elle va faire caca
- <1 sec>
- 152 NOA 19 – t(u)as raison
- <4sec>
- 153 LEO 49 – elle va ::
- <1sec>
- 154 MAI 61 – alors+ ma photo?<3 sec> Alors qui veut essayer de parler un p(e)tit peu, Clément?++ch ch Clément un petit peu.
- 155 CLE 10 – i(l)coupe
- 156 MAI 62 – qui coupe ?+oui oui§
- 157 LEON 12 – §i(l)coupe le beurre parce que i(l) coupe comme ça§
- 158 LEO 50 – Clément
- 159 MAI 63 – Clément§
- 160 LEO 51 – F.
- 161 MAI 64 – F.<3 sec> qu'est-ce qu'il fait Clément F. ?
- 162 LEO 52 – il fait avec le couteau
- 163 MAI 65 – Clément coupe le bleurre, il coupe le beurre+++ comment il coupe le beurre ?
- <1sec>
- 164 LEON 13 – comme ça
- 165 MAI 66 – comme ça

- 166 CLE 11 – avec un couteau
- 167 MAI 67 – alors, il le coupe§ AVEC un couteau
- <en aparté : SAM 1 – §madame ?§ madame>
- 168 MAI 68 – <rires> installez vous je vois plus rien moi+ouai et il le coupe comment encore ?
- <1 sec>
- 169 LEO 53 – il coupe comme ça
- 170 MAI 69 – Ah ! comme ça, il fait quoi avec le beurre?il fait +++ on s'assoit§il fait quoi avec le beurre Noah ?vous me dites il coupe comme ça ?
- 171 LEO 54 – § Madame§
- 172 LEO 55 – §Madame§
- 173 NOA 20 – ouais
- 174 MAI 70 – il fait quoi alors ?
- 175 NOA 21 – il coupe le beurre et après,§ et après i(l) met sur le
- 176 MAI 71 – §ouais§ alors on va poser la question autre§ment
- 177 LEO 56 – §il le mange§
- 178 MAI 72 – pourquoi il coupe le beurre comme ça ? qu'est ce qu'il veut faire ?
- 179 LEO 57 – il veut faire un gâteau phasme
- 180 MAI 73 – ah ! après le gâteau , mais la juste le beurre,§ pourquoi il le coupe comme ça ?
- 181 CLE 12 – § palapa §
- 182 LEO 58 – Parce que i(l) faut, i(l) faut le mette dans le ch saladier hun aussi §
- 183 MAI 74 – § ah oui comment on va le mettre dans le saladier ? est ce qu' on l'a mis en gros morceaux ? § Léonie !
- 184 CLE 13 – § non§ on l'a coupé
- 185 MAI 75 – oui on l'a coupé comment alors ?
- 186 LEO 59 – madame++§madame
- 187 CLE 14 – §on l'a coupé avec la lame§

- 188 MAI 76 – oui mais alors comment on l'a coupé?+ on l'a coupé en ::
- 189 LEO 60 – tranche
- 190 MAI 77 – en tranche ou en petits morceaux § et vous me dites, Léonie pourquoi on l'a coupé en petits morceaux le beurre ?
- 191 LEO 61 – §madame§
- 192 LEON 14 – c'est chacun son tour
- 193 MAI 78 – oui mais pourquoi on l'a coupé en petits morceaux le beurre ?
- 194 NOA 22 – parce que après ça va être chacun son tour
- 195 LEO 62 – ou ça va exploser
- 196 MAI 79 – <arrête Léo,+ j(e) t'ai dit on peut faire des blagues mais pas tout le temps.++ Là tu ça y est tu es parti dans les blagues tu ne travailles plus ++++. d'accord, donc on travaille sérieusement ++> le beurre est coupé en petits morceaux pour le mettre où ?
- 197 NOA 23 – pour le mettre sur sur le saladier après §
- 198 MAI 80 – SUR le saladier ?
- <2 sec >
- 199 CLE 15 – nan c'est pour tourner dans le saladier
- 200 MAI 81 – ah alors regardez <7 sec>(elle va chercher un légo et un bol) regardez bien <4 sec>. là le beurre il est + SUR le saladier. moi je le mets comment mon beurre ?
- 201 LEO 63 – comme ça
- 202 MAI 82 – alors je le mets où ?
- 203 LEO 64 – là
- 204 MAI 83 – alors je le mets ?
- <2 sec>
- 205 LEO 65 – au milieu
- 206 MAI 84 – oui +++ SUR le saladier ? ++ c'est SUR ?
- 207 LEO 66 – sur le saladier

- 208 MAI 85 – nan c'est un autre mot
- 209 LEO 67 – dans le saladier
- 210 MAI 86 – BIEN ! Je le mets écoutez bien alors vous m'avez dit § pour le mettre §oui c'est pour mettre le beurre CLEMENT !§ DANS le saladier. oui j'ai mis du beu, § j'ai mis un légo, j'allais pas te chercher du beu ::rre. ++ mais j'ai mis le beurre DANS le saladier.
- 211 LEON 15 – § avec le {inaudible, 1sec} §
- 212 LEO 68 – § dans le saladier§
- 213 LEO 69 – § dans le saladier §
- 214 LEO 70 – § c'est le légo §
- 215 LEO 71 – on dirait du beurre
- 216 MAI 87 – bien, allez je vous laisse parce que là c'est +++, c'est bon ++. je vous laisse encore regarder un p(e)tit peu, je vais voir un peu le travail des autres. <en aparté aux ETU 1 et 2 : là vous pouvez les filmer pendant qu'i(ls) sont occupés §>
- 217 LEON 16 – § et oh la Noah {xx}
- 218 LEO 72 – là c'est Lou
- 219 NOA 24 – cacacacacaca<4 sec> et c'est la photo des parents
- 220 LEO 73 – fait voir !++Mais nan c'est pas les parents
- 221 NOA 25 – si
- 222 LEON 17 – tiens
- 223 LEO 74 – nan
- 224 NOA 26 – si !c'est lui là regarde !
- 225 LEO 75 – nan c'est pas les parents
- 226 NOA 27 – i fait du {coupure} avec des
227 LEO 76 – mais nan c'est pas des PARENTS !
- 228 NOA 28 – si
- 229 LEO 77 – mais nan
- 230 NOA 29 – oh regardez c'est caca

231 LEO 78 – mais c'est pas des §

232 NOA 30 – §regardez, regardez il fait caca lui

<1 sec>

233 LEO 79 – et là c'est qui ?

234 CLE 16 – {inaudible, 1s} §

235 NOA 31 – § c'est toi §

236 LEO 80 – nan

237 NOA 32 – si

238 LEO 81 – nan

239 NOA 33 – c'est le chef

240 LEO 82 – c'est pas moi le chef hun

241 NOA 34 – si

242 LEO 83 – nan

<2 sec> les enfants jouent avec les photos

243 LEON 18 – nan nan nan c'est à moi c'est à moi ça

<3 sec>

244 NOA 35 – merci, merci, merci , merci, merci

245 LEO 84 – mais nan c'est pas à toi

246 NOA 36 – <rires, 2sec> nan c'est à moi ça t(u) en as qu'une !

247 LEO 85 – mais nan <2 sec> aide moi Clément

248 CLE 17 – d'accord

249 NOA 37 – tiens

250 CLE 18 – merci

251 NOA 38 – oh on dirait que j(e) fais caca.++on dirait que j(e) fais caca <3sec>
on dirait que j(e) fais caca

CLE – <rires, 8sec>

- 252 LEO 86 – j(e) m'en fout
- 253 MAI 88 – Léo ! c'est n'importe quoi+ vous devez parler avec les photos là.
<2 sec>
- 254 NOA 39 – nananère, Clément i(l) (e)n a
- 255 LEO 87 – prête la moi !
<2 sec>
- 256 NOA 40 – ah tu peux pas !
<2 sec>
- 257 MAI 89 – bien, vous faites n'importe quoi, je récupère les photos
<1 sec>
- 258 LEON 19 – tiens !
- 259 MAI 90 – ouais, allez je vous laisse sur une photo et vous en parlez + voilà + faut que je vois les autres groupes un p(e)tit peu donc vous restez calmes sur cette photo là.
- 260 LEO 88 – et pourquoi moi j'ai pas de photo ?
- 261 MAI 91 – une seule photo Léo ! Mettez la photo au milieu s'il vous plaît sur la table !
- 262 LEO 89 – sur la table
- 263 LEON 20 – je te la prends pas
{inaudible, 2s}
- 264 MAI 92 – SUR la table!+et tout le monde peut la voir
- 265 LEO 90 – y'a du sel
- 266 MAI 93 – ah ! Est ce que c'est du sel ?
- 267 CLE 19 – nan§
- 268 LEO 91 – §c'est§ la§ levure
- 269 NOA 41 – §du sucre
- 270 CLE 20 – c'est la levure

271 NOA 42 – c'est la levu-re

272 LEO 93 – arrête, là elle fait pipi dans sa culotte

273 NOA 43 – ouai t(u) as rai § t'as raison++ et i(l) fait des p(e)tits papapapa

274 CLE 21 – §{inaudible, 1 sec}§

275 LEO 94 – et pourquoi i(l) fait pipi dans sa culotte

276 NOA 44 – parce que i(l) fait, il fait pipi beuh, beuh

<1 sec>

277 LEO 95 – et comment ?

278 NOA 45 – et après ? i(l)§

279 LEO 96 – § comment i(l) fait pipi dans tes+ dans son gros cul ? §

<2 sec >

280 MAI 94 – alors oui vas-y parce que ?

281 CLE 22 – i(l) dit des§bêtises Léo

282 NOA 46 – § parce § que il est le saladier là

283 MAI 95 – est ce que c'est le saladier qu'il § met ?

284 LEO CLE – §nan§

285 MAI 96 – c'est quoi Clément ?

286 CLE 23 – la levure

287 MAI 97 – alors c'est pas la levure. regardez

288 LEO 97 – c'est le sel

289 MAI 98 – non

290 LEO 98 – c'est le ss, c'est le su

291 MAI 99 – Léo ?

292 LEO 99 – le sucre

293 MAI 100 – non

- 294 LEO 100 – la ++ le
- 295 NOA 47 – lavure
- 296 MAI 101 – la levure, elle est là, le sucre il est là donc qu'est ce qui reste ?
- 297 CLE 24 – la farine
- 298 MAI 102 – la
- 299 LEON 21 – farine <2 sec>, on met la farine dans le beurre §
- 300 LEO 101 – § on met de la farine <petits cris stridents>
- 301 MAI 103 – alors il met de la ++ fa-rine. Avec quoi il met la farine Clément ? + Clément avec quoi il met la farine Clément Frère ?
- 302 LEON 22 – avec du beurre
- 303 MAI 104 – non
- 304 LEON 23 – avec §
- 305 MAI 105 – comment i(l) fait pour mettre la farine ? qu'est ce qu'il utilise là ?
<1sec>
- 306 NOA 47 – une cuillère
- 307 MAI 106 – chut !
- 308 CLE 25 – une cuillère
- 309 LEON 24 – avec une cuillère
- 310 MAI 107 – il met la farine avec une cuillère §
- 311 LEO 102 – § une cuillère §
- 312 MAI 108 – où il met la farine
- 313 LEO 103 – dans le verre
- 314 MAI 109 – dans – le – verre
- 315 LEO 104 – des fois on peut prendre du lait et mettre du et mettre de l'œuf dedans
- 316 MAI 110 – oui, mais là nous on a mis de – la + Farine – dans le – verre. et après est ce qu'il pouvait en mettre jusqu'en haut ?

- 317 CLE 26 – nan
- 318 MAI 111 – nan qu'est ce que je disais moi ?
- 319 NOA 47 – jusqu'en, jusqu'en bas
- 320 MAI 112 – jusqu'en BAS ∴. qui est ce qui disait d'arrêter ?
- <1 sec>
- 321 LEO 105 – toi
- 322 MAI 113 – c'est moi hun je sais c'est moi qui demandais. + j'arrêtais, stop, pas plus ++. et on mettait la farine où après ?
- 323 LEO 106 – après on le met+là !
- 324 CLE 27 – dans l'assiette
- 325 MAI 114 – non pas dans l'assiette
- 326 LEO 107 – là
- 327 CLE 28 – dans le§ saladier
- 328 MAI 115 – <en aparté à un élève : §je v : c'est fini, c'est fini rangez tout j'arrive§>
- 329 LEO 108 – non ++ dans dans un p'tit bol, dans un p'tit § bol
- 330 MAI 116 – § dans le § sa-la-dier§
- 331 LEO 109 – § bol § dans le § bol
- 332 MAI 117 – § allez tu vas me chercher Léo les photos + <toux de Léo>, on les range
- <2 sec>
- 333 NOA 48 – c'est bon on peut les ranger
- 334 LEON 24 – où ? Où ?
- <3 sec>
- 335 MAI 118 – C'est à ranger dans la cuisine. la derrière Madame, il y a des photos tu me les apportes. ++ voilà. <3 sec> vous pouvez aller au coin bibliothèque tous les quatre.
- 336 LEO 110 – oh yes.

Annexe n°3 : Transcription de la séance n°2 de Tiphanie : étudiante n°1 du 3 décembre 2012
--

Date d'enregistrement : 3 décembre 2012

Durée de l'enregistrement : 12 min 50s

Personnes présentes lors de l'enregistrement : Tiphanie : étudiante n°1, Clément, Léo, Léonie et Noah

- 1 LEO 1 – nan
- 2 NOA 1 – si
- 3 LEO 2 – nan
- 4 ETU 1 – Noa tu m'écoutes!§alors il n'y a pas longtemps vous avez fait une recette avec madame.
- 5 LEO 3 – §c'est toi l(e) chef§
- 6 MAR 1 – <en aparté>je vois rien !
- 7 NOA 2 – ben oui on a fait des < 2 sec> on a fait des<2 sec>
- 8 LEO 4 – des fossiles
- 9 ETU 2 – une recette+et la qu'est-ce que vous voyez sur la photo ?
- 10 CLE 1 – Léo
- 11 LEO 5 – euh :::
- 12 ETU 3 – Léo, qu'est-ce qu'il fait Léo ?
- 13 LEO 6 – j... j..., euh, ze touille le beurre.
- 14 ETU 4 – tu touilles ?
- <4 sec>
- 15 NOA 3 – c'est vrai
- 16 ETU 5 – et§
- 17 LEO 7 – § je fouette le beurre§
- 18 ETU 6 – tu touilles avec quoi ?
- 19 LEO 8 – avec euh avec un truc qui fouette.

<1 SEC>

- 20 ETU 7 – tu sais comment ça s'appelle Léonie ?
- 21 CLE 2 – c'est un saladier§.
- 22 ETU 8 – §c'est quoi ?§
- 23 LEON 1 – un saladier
- 24 ETU 9 – dans un saladier.+Et il touille avec quoi Léo ?
- 25 LEO 9 – avec§ un fouet
- 26 CLE 3 – §c'est lui Léo§
- 27 LEON 2 – un fouet
- 28 NOA 4 – un fouet
- 29 ETU 10 – et+qu'est-ce que tu as sur tête ? Noah,§ tu peux dire ce qu'il a sur la tête Léo ?
- 30 LEO 10 – §ma mère < inaudible, moins d'1s>§la cuisine§
- 31 NOA 5 – §euh ::, un chapeau.§
- 32 LEO 11 – c'est §pas un chapeau
- 33 ETU 11 – § c'est vraiment un chapeau§
- 34 NOA 5 – nan
- 34 CLE 4 – et 'i(l)s ont §une charlotte
- 36 ETU 12 – est-ce que tu sais ?
- 37 CLE 5 – c'est une charlotte.
- 38 ETU 13 – les filles c'est une charlotte ? Elle est où la charlotte ?
- 39 LEO CLE – là
- 40 ETU 14 – et les garçons ils ont quoi ?
- 41 LEO 12 – ben des...des
- 42 NOA 6 – des chapous
- 43 ETU 15 – tu sais Léonie ?+il a mis quoi sur sa tête Léo ?

- 44 LEON 3 – je sais pas
- 45 ETU 16 – tu sais pas ?
- 46 LEO 13 – je sais p(l)us moi
- 47 NOA 7 – moi moi j(e) sais p(l)us
- <2 sec>
- 48 ETU 17 – qu'est-ce qu'on peut mettre sur sa tête?<3 sec>une<4 sec> ça
commence par un t une
- <3 sec>
- 49 LEO 14 – télé
- 50 LEON 4 – une
- 51 LEO 15 – une télé
- 52 ETU 18 – to
- 53 NOA 8 – une télé
- 54 LEON 5 – que
- 55 LEO 16 – une toque
- 56 ETU 19 – §une toque+++et tu es en train de+mé+ ?
- 57 LEO LEA CLE – langer
- 58 ETU 20 – ouais, §comme là bas, < l'étudiante montre sur l'affiche l'image
correspondante à l'action de mélanger> <4 sec>
- 59 LEO 17 – §mélanger§je crois qu'il est+qu'il est <rires> <2 sec> j(e)crois qu'il
est {inaudible, 1 s}
- <NOA fait euh pendant 5 sec>
- 60 ETU 21 – et on avait mis quoi dedans dans le saladier ?
- 61 LEO 18 – là c'est la photo.
- 62 ETU 22 – non, on regarde celle là.
- 63 CLE 6 – du beurre
- 64 ETU 22 – du beurre

- 65 LEO 19 – là il a un couteau
- 66 ETU 23 – pourquoi du beurre ? Il y a un couteau là ?
- 67 LEO 20 – oui §là
- 68 ETU 24 – §et là c'est?§
- 69 LEO 21 – et ensuite là il a un bol
- 70 ETU 25 – un bol+et§pourquoi vous avez mis du beurre ?
- 71 LEO 22 – §là là§
- 72 CLE 7 – parce que c'est pour faire un phasme.
- 73 LEO 23 – et là des chiffres
- 74 ETU 26 – oui oui oui
- 75 NOA 9 – il a des chiffres
- 76 ETU 27 – ça sert à quoi ça ?
- 77 NOA 10 – des cochons
- 78 LEO 24 – ça sert à mettre du lait d(e)dans.
- 79 ETU 28 – ouais
- 80 CLE 8 – et de la farine
- 81 ETU 29 – oui
- 82 LEO 25 – de la farine
- 83 ETU 30 – et pour verser dans quoi ?
- 84 CLE 9 – euh dans l(e) saladier.
- 85 LEO 26 – nan+dans le saladier dans son
- 86 ETU 31 – et là qu'est-ce que tu as mis Léo là ?
- 87 LEO 27 – euh
- 88 ETU 32 – ici, §c'est quoi qu'on met ?
- 89 LEO 28 – §bah§ma main

- 90 ETU 33 – c'est quoi là?§et là aussi ?
- 91 CLE 10 – §c'est une blouse§
- 92 LEO 29 – une blouse
- 93 ETU 34 – est-ce que c'est une blouse?
- 94 LEO 30 – nan
- 95 ETU 35 – quand on fait de la cuisine c'est quoi qu'on met ?
- 96 LEON 6 – une blouse
- 97 ETU 36 – nan c'est pas une blouse§c'est un ?
- 98 CLE 11 – § c'est la maîtresse qui l(e) dit§c'est la maîtresse qui a dit une blouse
- 99 ETU 37 – c'est une blouse ?
- 100 LEON 7 – ouai
- 101 ETU 38 – c'est pas un tablier ?
- 102 LEO 31 – si §c'est un tablier
- 103 CLE 12 – §si§
- 104 ETU 39 – un tablier la maîtresse elle a dit
- 105 LEO 32 – ma maman elle n'en porte pas
- 106 ETU 40 – elle en met pas pour faire la cuisine ?
- 107 LEO 33 – nan
- 108 ETU 41 – nan
- 109 LEON 8 – ma mère oui
- 110 LEO 34 – elle en met pas
- 111 CLE 13 – moi oui
- 112 NOA 11 – ma mère oui aussi
- 113 ETU 42 – alors < elle cherche une autre photo>
- 114 CLE 14 – elle en met même pas

- 115 NOA 12 – si
- 116 ETU 43 – et là aussi
- 117 LEON 9 – oui
- 118 ETU 44 – qu'est-ce qu'il fait là ?
- 119 LEO 35 – Noah
- 120 NOA 13 – c'est moi <rires>
- 121 LEO 36 – Noah il touille et ensuite il fait§pipi dans sa culotte
- 122 ETU 45 – il mélange§ non on ne dit pas de bêtises§tu mélanges toujours avec quoi ?
<En aparté à LEO et CLE :> oh on se calme.
- 123 CLE LEO - §{inaudible, 2s}§
- 124 ETU 46 – c'est toujours la même chose,+dans un saladier+avec quoi ?
- < 1 sec>
- 125 NOA 14 – oh :::::
- 126 LEO 37 – c'était un {inaudible}
- 127 ETU 47 – c'est quoi qu'il a dans sa main ?
- 128 LEO 38 – c'était un {inaudible}
- 129 ETU 48 – attends on n(e) regarde pas ça !++c'est quoi qu'il a dans sa main là ?+
+ on l'a dit tout à l'heure?++c'est la même chose.
- 130 LEO 39 – oui+mais c'est pas le même pa(r)ce qu'i(l) est rose
- 131 ETU 49 – §non§+ça s'appelle comment ?
- 132 CLE 16 – là i(l) y a rose et là i(l) y a pas.
- 133 LEO 40 – un fouet
- 134 ETU 50 – un fouet
- 135 NOA 15 – et la i(l) y a noir
- 136 LEO 41 – comme un fouet comme une {inaudible, 1s}
- 137 NOA 16 – et après

- 138 ETU 51 – assis toi !< elle cherche une nouvelle photo>
- 139 NOA 17 – et après i(l) §attrape
- 140 LEO 42 – §et il fait pipi dans sa cul§pa(r)ce que tu fais pipi dans sa culotte
- 141 NOA 18 – ah ouais <rires>
- 142 LEO 43 – oh non dans son habit {inaudible, 1 s}
- 143 NOA 19 – ouais+et Léo i(l) fait+§caca
- 144 LEO 44 – dans le {inaudible, 2s} en fait il joue au tennis
- 145 CLE 17 – ça c'est pas moi
- 146 LEO 45 – et il a dit {inaudible}
- 147 CLE 18 – ça c'est Clément F.
- 148 LEO 46 – {inaudible, 1s} en plein dans son {inaudible, 0,5 s}
- 149 ETU 52 – eh
- 150 NOA 20 – C'est Clément F. lui sur la photo.
- 151 ETU 53 – il fait quoi?+qu'est-ce qu'il fait ?
- 152 LEO 47 – il verse de la farine mais+§il est parti de l'école parc(e) que sa mère elle a déménagée.
- 153 ETU 54 – §doucement doucement§ d'accord, il verse de la farine+avec quoi Léonie qu'il verse ?§chut+Léonie
- 154 LEO 48 – §avec une cuillère§
- 155 LEON 10 – avec la avec la un bol ici
- 156 ETU 55 – oui et§ là qu'est-ce qu'il a dans sa main ?
- 157 NOA 21 – §et avec§+une cuillère
- 158 LEON LEO – la cuillère
- 159 ETU 56 – cuillère
- 160 NOA 22 – voilà
- 161 ETU 57 – et il le met où?il va la mettre où la farine ?

- 162 LEON 11 – là ici
- 163 ETU 58 – ouais, et c'est quoi ça ?
- 164 LEON 12 – un pot
- 165 LEO 49 – un pot
- 166 ETU 59 – c'est+un+ ?
- 167 LEON 13 – pot
- 168 ETU 60 – un B
- 169 LEO 50 – pot
- 170 ETU 61 – bol
- 171 LEO 51 – un bol
- 172 CLE 19 – un bol
- 173 ETU 62 – et après§il va le mettre dans quoi ?
- 174 LEO 52 – §là c'est+ là c'est tout les cochonneries qu'on a fait
- 175 NOA 23 – et là il y a un chapeau
- 176 ETU 63 – et il va le mettre, ça s'appelle comment alors ?on l'a dit tout à l'heure.
- <2 sec>
- 177 LEON 14 – un saladier
- < rires>
- 178 ETU 64 – non, qu'est-ce qu'il a sur sa tête ?
- <rires de Noa>
- 179 LEON 15 – une toque
- 180 ETU 65 – tu sais Clément?+on vient d(e) le dire tout à l'heure ?
- 181 LEON 16 – toque
- 182 NOA 24 – une loupe
- 183 ETU 66 – nan+ c'est pas un chapeau++ c'est?

- 184 NOA 25 – une blouse
- 185 ETU 67 – les filles elles mettent quoi sur leur tête ?
- 186 CLE 20 – charlotte
- 187 ETU 68 – une charlotte ! Et les garçons ?
- 188 LEO 53 – une :::: queue
- 189 LEON 17 – une toque
- 190 ETU 69 – une toque, c'est bien
- 191 LEO 54 – toque toque++toque+toque \$toque
- 192 ETU 70 – \$là il a une toque \$sur sa tête et là?et là il a quoi ?
- 193 NOA 26 – euh :::, un ta
- 194 LEO 55 – un tablier
- 195 LEON 18 – un tablier
- 196 ETU 71 – c'est bien < 3 sec> et il verse de la ?
- 197 CLE 21 – euh
- 198 LEON 19 – farine
- 199 ETU 72 – farine
- 200 CLE 22 – farine
- 201 ETU 73 – et après il va la mettre où la farine ?
- 202 LEON 20 – là
- 203 CLE 23 – dans le beurre
- 204 ETU 74 – ouais
- 205 LEON 21 – dans le bol
- 206 ETU 75 – et après le bol il va le verser dans quoi ?
- 207 LEO 56 – c'est pas §{inaudible, 1s}
- 208 CLE 24 – §dans le saladier§

- 209 LEON 22 – saladier
- 210 LEO 57 – c'est parce que c'est pour les phasmes parc(e) que comme ça il a
- 211 NOA 27 – après on va faire des phasmes++ {inaudible, 2 s}++j'ai fait des phasmes moi
- 212 CLE 25 – moi je fais des phasmes comme Léo
- 213 NOA 28 – nan t(u) (n')a pas fait des phasmes
- 214 ETU 75 – ça c'est quoi ?
- 215 NOA CLE – §des phasmes§
- 216 ETU 76 – bien
- 217 LEO 58 – ti ti, ding ding dong, §dong dong
- 218 NOA 29 – § et ben moi j(e) fais des phasmes avec des gâteaux et après euh je vais les manger
- 219 CLE 26 – c'est moi qui fait un phasme
- 220 MAR 2 – <en aparté : Tiphane !>
- 221 NOA 30 – et une charlotte
- <1 sec>
- 222 ETU 77 – et là ?
- <1sec>
- 223 NOA 31 – Léonie encore
- 224 ETU 78 – C'est Léonie ?
- 225 LEO CLE – oui
- 226 ETU 79 – c'est toi?+qu'est-ce que tu es en train de faire ?
- 227 NOA 32 – elle fait des saladiers
- 228 ETU 80 – un saladier
- 229 CLE 27 – on a mis du beurre
- 230 ETU 81 – c'est du beurre ?

- 231 LEO 59 – oui
- 232 ETU 82 – et le beurre il a été+il a été coupé comment le beurre ?
- 233 CLE 28 – avec un couteau
- 234 LEON 23 – com(me)§ça
- 235 ETU 83 – avec un couteau§
- 236 NOA 33 – ouais
- 237 LEON 24 – comme §ça
- 238 CLE 29 – §ben j(e) m'en rappelle pas§
- 239 LEO 60 – je m'en rappelle pas !
- <3 sec> <LEO fait du bruit avec sa bouche>
- 240 ETU 84 – vous l'avez dit avec madame+la dernière fois
- 241 LEON 25 – on l'a coupé le beurre.
- 242 ETU 85 – ouais, coupé comment?+de quelle manière ?
- 243 NOA 34 – coupé
- 244 LEON 25 – comme§ ça
- 245 NOA 35 – §coupé avec §de couteau§couteau couteau couteau
- 246 ETU 86 – §comme ça§
- 247 CLE 30 – ça c'est§ {inaudible, 1s}
- 248 ETU 87 – c'était en ?
- 249 NOA 36 – couteau couteau
- 250 ETU 88 – ça s'appelle comment ?
- 251 NOA 37 – en couteau
- 252 LEON 26 – la moitié
- 253 ETU 89 – en
- 254 LEO LEA – §moitié

- 255 CLE 31 – §tranches§
- 256 ETU 90 – en tranches
- 257 LEO 61 – tranches+ comme le saucisson
- 258 ETU 91 – le saucisson c'est plus en rondelles
- <rires de CLE>
- 259 NOA 38 – et attends
- 260 ETU 92 – et là t(u)as quoi sur ta tête ?+qu'est-ce qu'elle a sur§ sa tête Léonie ?
- 261 NOA 39 – §une charlotte !§
- 262 LEON 27 – une charlotte
- 263 LEA LEO NOA ETU – une charlotte
- 264 CLE 32 – une charlotte
- 265 NOA 40 – un tablier
- 266 ETU 93 – et§qu'est-ce qu'elle fait ?
- 267 NOA 41 – §attends une fille elle a §une charlotte§
- 268 CLE 33 – §un tablier§
- 269 ETU 94 – chh, un tablier aussi
- 270 LEO 62 – un tablier {inaudible, 2s}
- 271 NOA 42 – et Noah fille i(l) a une charlotte
- 272 ETU 95 – et qu'est§-ce qu'elle fait ?
- 273 CLE 34 – §c'est pas Noah fille c'est Lise
- <rires de NOA>
- 274 LEO 63 – Lise
- 275 NOA 43 – Lise i(l) met des charlottes.
- 276 ETU 96 – alors qu'est ce qu'elle fait?
- 277 LEO 64 – elle mélange

- 278 ETU 97 – elle mélange quoi ? qu'est-ce qu'on voit ?
- 279 CLE 35 – le saladier
- 280 NOA 44 – le saladier ta
- <rires de CLE>
- 281 ETU 98 – qu'est ce qu'il y a dans le saladier ?
- 282 LEO 65 – du §beurre
- 283 NOA 45 – §euh§du beurre
- 284 ETU 99 – du beurre, donc elle fait quoi avec le beurre ?
- 285 CLE 36 – euh ::: on touille
- 286 NOA 46 – on tourne
- 287 ETU 100 – est c(e) qu'on dit ça ?
- 288 CLE 37 – on tourne
- 289 ETU 101 – non+on<2 sec>on l'a dit tout à l'heure ! Là bas ! C'est quoi là bas <elle montre l'affiche> <2 sec>
- 290 MAR 3 – Ti-pha-nie < à voix basse>
- 291 CLE 38 – on mélange
- 292 LEON 28 – on mélange
- 293 LEO 66 – on mé-lange
- 294 ETU 102 – on mélange oui++là++et on mélange avec quoi ?
- 295 LEO 67 – avec un fouet
- 296 NOA 47 – avec un§fouet
- 297 ETU 103 – §c'est un fouet là ?§
- 298 LEON 29 – nan une cuillère
- 299 ETU 104 – c'est une cuillère comment ? Elle est comment ?
- 300 LEON 30 – creuse
- 301 NOA 48 – creuse++creuse c'est une cuillère <rires>++ creuse

- 302 LEO 68 – là ça c'est une cuillère
<l'étudiante cherche une autre photo mais avec une cuillère différente>
- 303 NOA 49 – ou :: caca, c'est bien l(e) caca avec une
<3 sec>
- 304 LEO 69 – ah :::
<2 sec>
- 305 ETU 105 – est-ce que c'est la même cuillère que celle-ci pour la farine ?
- 306 LEO LEON CLE NOA – non.
- 307 ETU 106 – Elle est comment cette cuillère là ?
< 3 sec>
- 308 CLE 39 – elle est§grande
- 309 LEO 70 – §est-ce que c'est une cuillère§
- 310 ETU 106 – elle est grande oui
- 311 LEO 71 – elle est grosse
- 312 CLE 40 – elle est petite
- 313 ETU 107 – ouais
- 314 NOA 50 – Clément F.++Clément F.
- 315 ETU 108 – et elle est en+bois
- 316 NOA 51 – bois de
- 317 LEO 72 – elle est en bois+++que l'on fait avec du les cartons.<2 sec>il fait avec les cartons l(e) bois++ ou non ?
- 318 NOA 52 – {inaudible, 2s}
- 319 LEO 73 – moi aussi,j'ai des, j'ai § {inaudible, 3s}
- 320 NOA 53 – §1, 2, 3, 4§ 1, 2, 3, 4
- 321 LEO 74 – un+un par terre,un sur le {cerceau} et un+ sur le table
- 322 NOA 54 – pouah, pouah

<rires de CLE>

- 323 ETU109 – et là qu'est ce qu'on voit ?
- 324 LEO 75 – un o §un o un o un o
- 325 LEON 31 – §on voit des enfants§
- 326 ETU 110 – en aparté à Léo :eh+, tu écoutes ! Qu'est-ce que voit sur la photo ?
- 327 CLE 41 – on voit+++tous les enfants
- 328 LEO 76 – tous les enfants qui sont rassemblés
- 329 ETU 111 – oui ils sont rassemblés, et qu'est-ce qu'ils font ?
- 330 CLE 42 – il est §là Léo
- 331 LEO 77 – §ils font la photo§++
- 332 ETU 112 – oui
- 333 LEO 78 – r(e)garde là et ben+ le tablier et ben il est tombé par terre
- 334 ETU 113 – il y a un tablier et §après il y a quoi ?
- 335 NOA 55 – §c'est ça là, là c'est trop tout petit§
- 336 CLE 43 – une §charlotte
- 337 LEON 32 – §un toque§
- 338 ETU 114 – toque+une toque
- 339 CLE 44 – et §une charlotte
- 340 NOA 56 – §une toque§
- 341 ETU 115 – et une charlotte
- 342 NOA 57 – ouais là.
- 343 ETU 116 – et là qu'est-ce qu'on voit ?
- 344 LEO 79 – le gaga il fait pipi dans sa culotte
- 345 ETU 117 – on n(e) dit pas de bêtises là++on travaille

<rires de NOA>

<2 sec>

346 ETU 118 – Alors qu'est-ce qu'on voit ?

<1 SEC>

347 LEO 80 – on voit du beurre

348 CLE 45 – du beurre

349 ETU 119 – ouais là il y a du beurre. Et ici là ?

350 CLE 46 – un saladier

351 ETU 120 – ouais et là§ c'est quoi qu'on voit?une boîte

352 NOA 58 – §le beurre§

353 LEON 33 – le beurre

354 CLE 47 – d(e) la farine

355 ETU 121 – non il n'y a pas §de farine.

356 NOA 59 – §du beurre§

357 CLE 48 – si

358 ETU 122 – oui §mais on la voit pas+on la voit pas ici la farine

359 CLE 49 – §là bas§si (el)le est là

360 LEON 34 – ça ça c'est des œufs

361 ETU 123 – oui c'est des œufs oui

362 CLE 50 – des œufs

363 ETU 124 – c'est bien Léonie

364 LEO 81 – des œufs++ils sont où les oeufs

365 ETU 125 – §là c'est une boîte une boîte d'œufs

366 LEON 35 – §ça ça§

367 LEO 82 – une boîte d'oeufs moi j'en ai déjà vu des§

368 NOA 60 – ben moi j'ai vu des {inaudible ,2 s} et après {inaudible ,2s}

369 LEO 83 – § {inaudible, 3s}

370 NOA 61 – ben moi j(e) fais d(e) la cuisine§ et j(e) fais du

371 ETU 126 – § et là on voit quoi ?

<bruit sur la table> < 2 sec>

372 NOA 62 – là c'est pour faire comme ça <bruit sur la table>

373 ETU 127 – c'est quoi là ?

374 CLE 51 – des couteaux

375 ETU 128 – tu peux faire une phrase ?

<1 sec>

376 NOA 63 – il y a+ des couteaux

<2 sec>

377 CLE 52 – il y a des couteaux

378 ETU 129 – il y a des couteaux

Annexe n°4 : Transcription de la séance n°3 de Marianne : étudiante n°2 du
10 décembre 2012

Date d'enregistrement : 10 décembre 2012

Durée de l'enregistrement : 19 min 50 s

Personnes présentes lors de l'enregistrement : Marianne : étudiante n°2, Clément, Léo, Léonie et Noah

- 1 ETU 1 – alors < 3s > Que voit-on sur cette photo ? alors
- 2 LEO 1 – Clément F.
- 3 ETU 2 – qu'est ce qu'il fait Clément F. ?
- 4 LEO 2 – i(l) i(l) met le suc(re) + et la farine dedans
- 5 ETU 3 – tu es sûr que c'est de la farine ?
- <2s>
- 6 LEO 3 – bah oui
- <1s>
- 7 ETU 4 – et vous ?
- 8 LEON 1 – nan c'est du sel
- 9 ETU 5 – du sel ah bon ! vous avez mis du sel dans le gâteau ?
- 10 LEO 4 – c'est + c'est vrai mais §
- 11 NOA 1 – § du sel §
- < 1 sec >
- 12 ETU 6 – comment ?
- 13 LEO 5 – du sel,
- 14 CLE 1 – et il a , y'a du truc là, parce que on {avait tout}
- 15 NOA 2 – c'est de la farine
- 16 LEO 6 – et après on on a , on a fait des gâteaux phasmes après on les a mangés.
- 17 ETU 7 – alors moi chui pas certaine que ce soit du sucre, du sel ++ de la fa,+ de la farine +++ Vous avez mis quoi d'autres ?

- 18 CLE 2 – euh du sucre §
- 19 LEO 7 – § du spider cochon §
- 20 ETU 8 – du sucre + je pense que c'est du sucre
- 21 LEO 8 – après on a mis spider cochon
- 22 ETU 9 – non, dis pas de bêtises comme ça
- 23 LEO 9 – <RIRE> c'est des blagues
- 24 NOA 3 – et après, après § on a mis quelque chose
- 25 ETU 10 – §oui moi je voudrais bien qu'on travaille ++ alors +++ on a mis + du sucre. dans quoi, dans quoi a-t-on mis du sucre ? §
- 26 NOA 4 – euh ++ sur le, + sur le pot
- < 3sec>
- 27 CLE 3 – du sucre
- <2 sec >
- 28 LEON 2 – dans le bol
- 29 LEO 10 – dans le § bol
- 30 ETU 11 – §dans le bol tout à fait. <3sec> et sur la tête qu'est ce que vous avez sur la tête ?
- 31 LEO 11 – euhhhhh les § filles des charlottes. les filles des charlottes § et des et des garçons des toques <2 sec> des toques
- 32 CLE 4 – tu veux t 'asseoir dans ta chaise ++ dans ta chaise
- 33 ETU 12 – § Noah§ On écoute un p(e)tit peu
- 34 LEON 3 – les les garçons i(l)s ont des toques
- <2 sec>
- 35 ETU 13 – c'est bien
- 36 LEO 12 – et les filles i(l)s ont des sarlottes
- 37 ETU 14 – des charlottes
- 38 LEO 13 – pour les filles

39 ETU 15 – charlottes
<1 sec>
40 CLE 5 – charlottes
41 ETU 16 – oui §
42 NOA 5 – § c'est des charlottes, alors {inaudible, 0,5sec) §
<2sec>
43 LEO 14 – i(l) n'avait mis
44 ETU 17 – oui
45 NOA 6 – c'est Clément
46 ETU 18 – et là ?
<1sec>
47 NOA 7 – c'est Madame
48 CLE 6 – nan, c'est que Clément F.
49 LEO 15 – c'est, c'est pas nous hun, c'est pas notre groupe
50 ETU 19 – Ah non, c'est pas vot, ce n'est pas votre groupe, alors §
51 LEO 16 – §c'est pas nous §
<1 sec>
52 NOA 8 – ça c'est pas {nouveau} mais
53 LEO 17 – moi chui
<4 sec>, Commentaire : Marianne cherche une nouvelle photographie
54 ETU 20 – et celle ci ?
55 CLE LEO – c'est, c'est
56 LEO 18 – Noah
57 LEON 4 – c'est Noah
58 CLE 7 – c'est Noah

- 59 ETU 21 – c'est Noah
- <Rire>
- 60 LEON 5 – avec Véronique
- 61 CLE 8 – avec le même pull ? il a le même pull
- 62 ETU 22 – comment ?
- 63 LEO 19 – Noah, c'est le même pull
- 64 ETU 23 – Qu'est ce que tu dis ? +++ c'est Noah ! qu'est c(e) qu'il fait Noah ?
- 65 LEO 20 – i(l) touille
- 66 CLE 9 – i(l) touille
- 67 LEO 21 – i(l) fouette
- 68 ETU 24 – i(l) touille +++ y a pas un autre mot que touiller ?
- 69 LEON 6 – touiller
- 70 LEO 22 – i(l) fait +++ avec le avec le fouet et i(l) i(l) § mélange
- 71 CLE 10 – § i(l) tourne §
- 72 ETU 25 – il mélange avec le fouet, c'est très bien, tu t'appelles comment ?
- 73 CLE 11 – i(l) s'appelle Léo §
- 74 LEON 7 – § mais c'est pas la même §
- 75 ETU 26 – c'est très bien Léo, il mélange avec le fouet.
- < 2 sec>
- 76 LEON 8 – mais c'est pas la même
- 77 LEO 23 – c'est, c'est un fouet
- 78 ETU 27 – de + de quoi qui n'est pas la même ?
- 79 LEON 9 – le violet
- <4 sec>
- 80 ETU 28 – de quoi le violet ?

81 LEON 10 <en montrant la photographie du doigt> –il est pas de ma même de c(e)lui là

82 ETU 29 – ah ce n'est pas le même fouet + c'est ça que tu veux dire ?

83 LEON – Léonie fait un signe oui de la tête

84 ETU 30 – ce n'est pas le même fouet que les autres.

85 LEO 24 – parce que il est ils sont tous petits les autres

86 ETU 31 – vous aviez

87 CLE 12 – ils sont tous rikiki

88 ETU 32 – vous aviez des fouets différents

89 LEO 25 – comme des

90 ETU 33 – euh vous voulez voir d'autres images

Commentaire : un enfant s'amuse avec sa bouche pendant 3 secondes

91 NOA 9 – hé ho, m'appelle, m'appelle pas Noah fille

<3sec> Commentaire : Marianne cherche des photographies des autres fouets

92 ETU 34 – ah là + ce fouet là vous parlez ?

93 LEO 26 – oui

94 ETU 35 – oui

95 LEON 11 – oui

96 ETU 36 – le fouet est différent, la le fouet est

97 NOA 10 – rose

98 LEO 27 – là c'est moi

99 ETU 37 – oui bah on va regarder après d'accord

100 NOA 11 – toi tu t'appelles Lé, Léo fille

101 LEO 28 – nan

102 ETU 38 – nan, nan nan arrêtez

103 LEO 29 – c'est, c'est Noah

104 CLE 13 – c'est Noah qui est une fille

105 ETU 39 – donc

106 NOA 12 – chui pas une fille

107 LEO 30 – t(u) es une fille

108 ETU 40 – Noah ++ Noah tu faisais quoi toi ? + alors sur la photo

109 LEO 31 – il touillais

110 NOA 13 – moi je touillais

111 ETU 41 – il touillait pas, tu as dis le bon mot tout à l'heure ++ il

<1sec>

112 LEON 12 – mélangeait

113 ETU 42 – il MELANGE, il mélange

114 LEO 32 – il mélange

115 ETU 43 – il mélange quoi

<2 sec>

116 LEO 33 – du du le beurre

<1 sec>

117 ETU 44 – le beurre, mais aussi

118 CLE 14 – de l'eau

119 LEO 34 – de l'eau

120 ETU 45 – vous avez mis de l'eau dans le gâteau ?

121 LEO CLE – Ouais

122 NOA 14 – ouai

123 ETU 46 – nan non je ne pense pas

124 LEON 13 – nan on a mis un zoeu(f)

125 ETU 47 – UN-OEU(F)

- 126 CLE LEO – un-oeu(f)
- 127 ETU 48 – UN-OEU(F)
- 128 LEO 35 – un-oeu(f)
- 129 ETU 49 – un-OEUF
- <1sec>
- 130 LEO 36 – un-oeu(f) dans § le gâteau
- 131 NOA 15 – y a un gâteau
- 132 ETU 50 – on dit pas des noeufs, on dit un, un-oeu(f) ++ d'accord
- 133 LEO 37 – deux-oeufs
- 134 ETU 51 – deux-oeu(f)s on dit
- <1 sec>
- 135 CLE 15 – quatre zoeu(f)s
- 136 LEO 38 – trois
- 137 ETU 52 – trois
- 138 CLE 16 – quatre
- 139 LEO 39 – quart
- 140 ETU 53 – trois
- 141 LEO 40 – quatre
- 142 ETU 54 – zoeu(f)s + trois oeu(f)s, trois œu(f)s ++ d'accord
- 143 LEO 41 – et quatre ?
- <5 sec>
- 144 ETU 55 – et vous aviez encore quoi ?
- 145 CLE 17 – euhhh de la § farine
- 146 LEON 14 – § du sel §
- 147 ETU 56 – du sel, de la farine

- 148 LEO 42 – du sel, de la farine et des-oeu(f)s
<1sec>
- 149 NOA 16 – ouai c'est vrai <Rire> et et du beurre
- 150 ETU 57 – mais vous aviez mis un autre ingrédient aussi
- 151 NOA 17– oui on a mis § on a mis, il a mis du, on a mis du {beurre}
- 152 CLE 18 – § du sel §
- 153 LEON 15 – on l'a déjà dit
- 154 ETU 58 – qui a permis au gâteau de + monter
- 155 LEO 43 – {inaudible, 1 sec}
- 156 NOA 18– on a fait des phasmes
- 157 ETU 59 – vous aviez fait des phasmes
- 158 LEO 44 – des gâteaux phasmes § et après on les a mangés
- 159 NOA 19 – § { inaudible, 1 sec } §
- < 3 sec>
- 160 CLE 19 – et après euh
- 161 ETU 60 – vous les aviez mangés, mais § y a y a un, du beurre, et le dernier ingrédient ? ++ vous en, vous en, vous ne vous en souvenez pas ?
- 162 LEON 16 – § et p(u)is du beurre §
- 163 CLE 20 – du sel
- 164 ETU 61 – du sel vous l'aviez dit. <3sec> attendez je vais chercher les référents.
- Commentaire : Marianne s'absente pour aller chercher la fiche avec les référents.
- 165 LEO 45 – pourquoi, pourquoi {inaudible, 1 sec } {chercher les trucs} ? C'est des gâteaux phasmes
- 166 CLE 21 – de la farine on a mis un verre
- 167 LEO 46 – un verre de farine
- 168 NOA 20 – § ouais § et p(u)is, § et p(u)is§

- 169 CLE 22 – un verre de ça § et p(u)is un verre de lait
- 170 LEO 47 – § et p(u)is on a mis un verre de lait § et après un verre de {x} + dans son ventre
- <2sec> <Rire>
- 171 CLE 23 – après, on a mis du beurre dans le sel, après on est {xx}
- 172 NOA 21 – et p(u)is après on a mangé
- 173 LEO 48 – oh non on dit que c'est un {téléphone}
- 174 NOA 22 – ouai
- 175 LEO 49 – on dit que c'est, on dit que c'est un ballon de foot, et que c'est la tête de football
- <RIRE>
- 176 NOA 23 – la tête de football + une tête de football
- <4 sec>
- 177 ETU 62 – alors
- 178 CLE 24 – et il reste un peu de {xxx}
- 179 ETU 63 – alors du beurre § on l'a dit
- 180 LEO 50 – § du beurre § da la sucre §
- 181 ETU 64 – § du sucre §
- 182 LEON 17 – on l'a dit
- 183 LEO 51 – de l'oeuf
- 184 ETU 65 – nan, nan nan nan nan, on ne dit pas de l'oeuf, on dit
- 185 LEO 52 – un-oeuf
- 186 LEON 18 – un-oeuf
- 187 CLE 25 – un-oeuf
- 188 ETU 66 – un-oeuf
- 189 LEON 19 – on l'a déjà dit

190 LEO 53 – et la de la levure
191 ETU 67 – de la LEVURE, vous aviez oublié la
192 CLE 26 – c'est qui a colorié ? Théo D. ?
193 ETU 68 – c'est pas grave la on, on regarde, +++ donc vous aviez oublié la
194 LEO + ETU – levure
195 LEO 54 – et le sel
196 ETU 69 – et le sel

<2sec>

197 LEON 20 – on l'a déjà dit

<6sec> puis <RIRE>

198 CLE 27– et c'est pas marrant

<1sec>

199 ETU 70 – alors <3sec>, là +++ donc, § c'est bien pour cette photo ++ ensuite

200 CLE 28 – § <RIRE> c'est pas nous §

<5sec>

201 LEO 55 – celle là

Commentaire : un enfant s'amuse à faire des bruits avec sa bouche et Marianne cherche une photographie pour faire parler les suivantes.

202 ETU 71 – non

<3sec>

203 LEO 56 – celle là <3sec> celle là ++ toutes,

204 CLE 29 – tous les {xx}, Léo +++ Théo D., Léo

205 NOA 24 – nan c'est Léo D. § tu t'appelles Léo D.

206 CLE 30 – § et §

207 ETU 72 – alors sur celle-ci

208 LEO 57 – c'est Noah {C.}

<1sec>

- 209 ETU 73 – ça c'est Noah § qu'est ce qu'il fait Noah ?
- 210 CLE 31 – § <RIRE> encore Noah§
- 211 LEO 58 – i(l) fait un phasme ++ pour manger
- 212 ETU 74 – il fait un phasme pour § manger
- 213 CLE 32 – § c'est comme de la pâte à modeler §
- 214 ETU 75 – i(l) fait ça avec + c'est quoi ça ?
- 215 LEO 59 – c'est un roule + en {boulet }
- 216 ETU 76 – ce n'est pas un roule, il ROULE la pâte
- 217 LEO 60 – la pâte à modeler
- 218 NOA 25 – la pâte
- 219 ETU 77 – il roule comme ceci
- 220 LEO 61 – bah moi j'ai § j'ai un truc pour § couper des pizzas
- 221 CLE 33 – § de la pâte à modeler §
- 222 ETU 78 – § c'est § il, il roule, i(l) fait comme de la pâte à modeler pour faire quoi ?
- 223 CLE 34 – de prendre un couteau
- 224 LEO 62 – pour, pour faire un phasme + pour le manger
- <2sec>

225 ETU 79 – mais avant de manger le phasme i(l) faut quand même

<1sec>

- 226 NOA 26 – hum
- 227 LEON 21 – le chauffer
- 228 ETU 80 – le
- 229 NOA 27 – chau + ffer
- 230 ETU 81 – le chauffer mais le + le

- 231 LEO 63 – le mett(r)e au four
- 232 ETU 82 – le METTRE au four + et quand on le met au four ?
- 233 CLE 35 – pas dans un frigo
- 234 NOA 28 – bah, bah ça brûle pas
- 235 ETU 83 – quand on le met au four qu'est ce qu'il se passe ?
- 236 CLE 36 – on a {mangé} un gros frigo hun
- 237 NOA 29 – et bi(e)n on a des phasmes
- 238 LEO 64 – et bah bah bah bah c'est trop chaud
- 239 ETU 84 – c'est chaud mais on dit que le phasme
- 240 LEO 65 – est chaud
- 241 ETU 85 – il grossit parce qu'il
- 242 LEO 66 – mange
- 243 ETU 86 – non
- 244 LEO 67 – il mange le four, il mange le four
- 245 ETU 87 – on met le phasme à + CUIRE <3 sec> on met le phasme à CUIRE § cuire c'est quand on le met au four
- 246 LEO 68 – § et là on {inaudible, 1 sec }§ et après on le fait cuire
- 247 ETU 88 – on le fait cuire
- 248 CLE 37 – et après on § {inaudible 0,5s)
- 249 ETU 89 – d'accord
- 250 LEO 69 – et après cochon § {inaudible, 1sec)
- 251 CLE 38 – § met pas les doigts dans + dans la bouche §
- 252 ETU 90 – on le fait cuire pour le
<1sec>
- 253 LEO 70 – le manger
- 254 ETU 91 – voilà

- 255 LEO 71 – bah, bah moi j'avais un bobo quand j'étais p(e)tit
- 256 ETU 92 – comment
- 257 LEO 72 – j'avais un bobo, en fait j'ai été chez ma mamie mangeait et après il avait un, il avait un, il avait un meuble et il a § et il a tombé sur mon pied et mon orteil et après §
- 258 ETU 93 – § c'est pas,c'est, ce n'est pas le sujet Louis§ § on par, on parle de ça on parlera après tout à l'heure, d'accord
- 259 CLE 39 – NOAH, il a fait une photo
- 260 ETU 94 – donc + Noah
- 261 CLE 40 – il + tourne + la pâte à sel
- 262 ETU 95 – non c'est pas de la pâte à sel
- 263 NOA 30 – bah moi § j'aime bien la pâte à sel
- 264 LEO 73 – § c'est pas de la pâte à sel §
- <1 sec>
- 265 ETU 96 – Noah
- 266 NOA 31 – moi je fais une § boule
- 267 CLE 41 – § de la pâte à sel dedans §
- 268 ETU 97 – Noah il § TOURNE, il roule la pâte pour faire un
- 269 LEO 74 – § et c'est pas de la pâte à sel §
- 270 CLE 42 – y a, y a Noah qui {inaudible, 0,5sec}
- 271 NOA 32 – un phasme
- 272 ETU 98 – un phasme
- 273 LEO 75 – après on va le manGER
- 274 CLE 43 – après on le mange
- 275 ETU 99 – d'ac-cord, alors photo suivante

<1sec>

Commentaire : Marianne cherche une nouvelle photographie pour la suite de l'atelier

- 276 CLE 44 – là + c'est celle là et
<6sec>
- 277 ETU 100 – alors et sur cette photo
- 278 NOA 33 – on l'a, on l'a déjà fait <2 sec> on l'a déjà fait
- 279 LEO 76 – nan, on l'a ja, on § l'a pas fait
- 280 ETU 101 – § non, on l'a pas encore fait §
- 281 NOA 34 – ET + là § c'est Nina, _
- 282 LEO 77 – et la c'est moi et la c'est +++ {Camille}
- 283 CLE 45 – § là c'est la maîtresse §
- 284 ETU 102 – alors
- 285 NOA 35 – nan <RIRE> et la c'est madame
- 286 ETU 103 – alors qu'est § ce que vous faisiez là ?
- 287 NOA 36 – § là c'est la mai § euh on regarde ++ madame
- 288 CLE 46 – on fait la photo
- 289 ETU 104 – vous écoutiez
- 290 LEO 78 – c'est c'est la can § tine
- 291 NOA 37 – § madame §
- 292 CLE 47 – la cantine
- 293 ETU 105 – vous êtes dans la cantine. + non mais + < RIRE> c'est pas propre
c(e) que tu fais, c'est pas propre
- <2sec> Commentaire : pendant ce temps un enfant fait des bruits avec sa bouche.
- 294 CLE 48 – i(l) fait quoi ? i(l) met les doigts dans le nez p(u)is i(l) met dans sa
bouche
- <2 sec> Commentaire : un enfant fait des bruits avec sa bouche
- 295 ETU 106 – si tu veux te moucher ton nez tu vas chercher un mouchoir
- <1sec>
- 296 CLE 49 – on met pas les doigts dans le nez

<2 sec>

297 ETU 107 – on ne met pas les doigts dans le nez, donc vous étiez dans la +++
vous étiez où Noah ?

298 NOA 38 – euhhhhh <2sec> à ++ à l'école

299 ETU 108 – à l'école mais + pour faire de la cuisine ?

<1 sec>

300 NOA 39 – ah euh + on on on ++ on écoute madame

301 ETU 109 – vous écoutiez madame + mais vous faisiez quoi ?

<1sec>

302 NOA 40 – euh § une photo

303 CLE 50 – § une photo §

304 LEO 79 – d'abord on a fait la photo p(u)is après

305 ETU 110 – mais vous étiez où ?

306 LEO 80 – apr(ès), on a fait une photo p(u)is après on on a écouté

307 ETU 111 – mais vous + mais vous étiez où ?

308 CLE 51 – dans la cantine

309 ETU 112 – DANS la CANTINE

310 NOA 41 – parc(e) que, parc(e) que on avait mangé § tout cru les phasmes

311 CLE 52 – §dans la cantine§

312 ETU 113 – vous aviez mangé crus les phasmes ?

313 LEON 22 – nan

314 NOA 42 – cru

315 LEO 81 – les cuire

316 ETU 114 – pour les manger on fait quoi ?

317 LEO 82 – euhh § on les fait cuire

318 NOA 43 – § on cuire §

- 319 ETU 115 – on cuit, on ne cuire pas, on §
- 320 LEO 83– §on les fait cuire §
- 321 ETU 116 – ON les fait CUIRE où ++ on cuit les phasmes, nous cuisons les phasmes d'accord ?
- 322 LEO 84 – et + l'écrabouille ha
- 323 CLE 53 – pourquoi t(u) es assis ?
- 324 LEO 85 – on les crame
- 325 ETU 117 – on ne les crame pas, on les fait
- 326 LEO 86 – cuire
- 327 ETU 118 – parce que si, si on les crame
- 328 LEO 87 – bah ça {inaudible, 1 sec}
- 329 ETU 119 – mais ça, non c'est que ça, ça ne va pas et(r)e chaud, ce ne va, cela ne va pas être très bon <3sec>. le phasme va êt(r)e tout noir, et ça ne, cela va pas être bon au goût.
- 330 LEO 88 – et si on, si on prend, prend ++ si on prend un pistolet à gaz et que § et que on crame le phasme et après
- 331 ETU 120 – § ne dis pas de bêtises comme ça § nan nan nan chut,tu dis beaucoup de bêtises
- 332 CLE 54 – i(l) dit beau beaucoup de blagues
- 333 ETU 121 – il dit beaucoup de blagues
- 334 NOA 44 – {inaudible, 2 sec } avec mes, avec {mes photos}
- Commentaire : Marianne sort une autre photographie
- 335 ETU 122 – ici, alors
- 336 LEO 89– c'est moi
- 337 CLE 55 – Léo §, Léo, Léo, i(l) mélange
- 338 ETU 123 – § c'est toi ? §
- 339 LEON 23 – mélange
- 340 ETU 124 – dis c(e) qu'il fait, dis ce qu'il fait Léo

341 LEON 24 – il mélange

342 NOA 45 – i(l) mélange

343 LEO 90 – ze mélange

344 ETU 125 – JE mélange

345 NOA 46 – i(l) mélange

346 LEO 91 – et la c'est Chloé

<1sec>

347 ETU 126 – oui

348 NOA 47 – c'est {pas vrai}

349 ETU 127 – il mélange avec quoi ? §

350 NOA 48 – c'est pas vrai §

<1 sec>

351 LEON 25 – avec de l'eau et § la fouet

352 LEO 92 – le fouet

353 ETU 128 – avec le

354 LEON 26 – fouet

355 ETU 129 – le fouet

356 NOA 49 – toi, toi tu t'appelles Chloé

357 ETU 130 – tais toi Noah

358 LEO 93 – nan m'appelle Léo <2sec> je m'appelle Léo

359 ETU 131 – oui tu t'appelles Léo. + mais Léo, Noah il fait quoi ?

360 NOA 50 – euh + il mélange §

361 CLE 56 – § il mélange §

<1sec>

362 ETU 132 – je, je veux, je ne + je ne veux entendre que Noah ++ § Noah

- 363 NOA 51 – il mélange
- 364 ETU 133 – il mélange avec quoi ?
- 365 NOA 52 – avec le saladier
- <1sec>
- 366 ETU 134 – non pas avec le saladier + il tient quoi dans ses mains ?
- 367 LEO 94 – un saladier
- 368 ETU 135 – chu, je ne veux entendre que Noah
- 369 NOA 53 – un saladier
- 370 ETU 136 – il mélange DANS le saladier
- 371 NOA 54 – il mélange dans le § saladier
- 372 LEO 95 - § saladier§
- 373 ETU 137 – DANS le saladier § mais il mélange avec quoi ? + il tient quoi dans sa main ?
- 374 NOA 55 – § après on a, après §
- 375 LEO LEON – le fouet
- 376 NOA 56 – le fouyet
- 377 ETU 138 – le quoi ?
- 378 LEO CLE – le fouet
- 379 ETU 139 – le FOUET, + regardez <3sec>, il mélange avec le FOUET il mélange les § c'est quoi qu'on a mis dedans

commentaire : Marianne montre la photo

- 380 CLE 57 – § fouet §
- 381 LEO 96 – euh + on a mis
- <5sec>
- 382 ETU 140 – attends, regarde
- 383 NOA 57 – comment on va faire

384 LEO 97 – on a mis du beurre

385 ETU 139 – c'est quoi ça ? Les, le beurre, le sucre, les œufs la levure et le sel, c'est quoi ?

386 LEO 98 – c'est, c'est des, c'est des ingrédients

387 ETU 140 – ce sont des ingrédients, très bien Louis

388 LEO 99 – LEO

389 ETU 141 – euh Léo <RIRE> ++ excuse moi

<1sec>

390 CLE 58 – c'est lui Louis

391 ETU 142 – ah oui excuse moi euh + Léo <2sec> donc § on mélange § + on mélange quoi Noah ?

392 NOA 58 – § on on § §la §

393 LEO 100 – du beurre

394 NOA 59 – euh

395 CLE LEO – du beurre

396 ETU 143 – non

397 LEO 101 – beurre

398 ETU 144 – les

399 LEO 102 – les pâtes

400 NOA 60 – la farine

401 ETU 145 – Léo l'a dit tout à l'heure. + on mélange les

402 LEO 103– les ++ les { xx }

403 ETU 146 – nan + + le le beurre, le sucre § la levure, le sel

404 LEON 27 – § avec un œu(f) § avec un {x}

405 LEO 104 – la levure

406 LEON 28 – le noeuf

- 407 ETU 147 – un un-oeuf, pas le noeuf § ça le noeuf ne se dit pas, on dit un-oeuf
- 408 CLE 59 – § le noeuf §
- 409 LEON 29 – noeuf
- 410 NOA 61 – ca n'existe § pas
- 411 LEO 105 – § ah on voit pas §
- 412 NOA 62 – ça ça n'existe pas un noeuf
- 413 ETU 148 – alors le sel, la levure + le sucre, le beurre et la farine, ce sont LES
<3sec>, les in les
- 414 NOA 63 – les ingrédients ++ les ingrédients
<1sec>
- 415 ETU 149 – répète
- 416 NOA 64 – les in(g)rédients
- 417 ETU 150 – INGREDIENTS ++ ré, répète ++ ingrédients
- 418 NOA 65 (met ses mains devant sa bouche) – ingrédients
<2sec>
- 419 ETU 151 – attends, répète, répète, répète bien Noah, ingrédients ++ mets, mets
pas tes mains devant ta bouche + on ne comprend pas.
INGREDIENTS
- 420 NOA 66 – in(g)rédients
- 421 LEO 106 – <RIRE> Noah
- 422 ETU 152 – allez vas-y Noah
- 423 NOA 67 – ingrédients
- 424 ETU 153 – INGREDIENTS c'est bien Noah +++ donc <4sec> donc Léo
<1sec>
- 425 NOA 68 – touille
- 426 LEO 107 – touille
- 427 ETU 154 – non non non non et depuis tout à l'heure vous + vous me dites le bon

mot. § tu touilles pas tu

428 LEON 30 – § ingrédients §

429 LEO 108 – mélanges

430 LEO NOA CLE + MAR – mélanges

431 NOA 69 – le beurre

432 ETU 155 – le beurre < 8 sec> c'est bien donc Léo mélange +++ les
<1sec>

433 NOA 70 – les +++ ingréd-ients,

434 CLE 60 – les ingrédients

435 NOA 71 – les ingrédients

436 ETU 156 – ingrédients, c'est bien Noah + bon voilà c'est très bien, vous avez
bien tra.

Résumé :

Le langage est un axe majeur d'apprentissage à l'école maternelle. C'est pour cela que nous avons choisi de réaliser notre mémoire sur les interactions langagières entre l'enseignant et les élèves. Nous nous sommes donc posées la question : Comment l'enseignant agit-il afin d'aider les élèves à prendre la parole lors d'une activité de restitution d'une expérience vécue à partir de photographies? C'est à partir de cette question que nous avons mis en évidence le processus d'étayage qui permet à un élève de réaliser une tâche avec l'aide d'une personne considérée comme « experte ».

C'est ainsi que nous avons réalisée dans notre mémoire une analyse portant sur le langage d'évocation à travers la restitution d'une expérience vécue par quatre élèves de moyenne section. Cette analyse nous a permis de mettre en évidence les déclencheurs de la prise de parole de l'adulte mais aussi les moyens employés par celui-ci pour aider les élèves s'exprimer sur le support de photographies. Cette analyse se base donc sur l'étude de trois séances de langage avec des élèves de moyenne section menées respectivement par une enseignante experte et deux étudiantes.

Mots clefs : langage, photographies, interaction de tutelle, étayage, dyade asymétrique, contre étayage, déclencheurs de la prise de parole.