



**HAL**  
open science

# La conduite prescriptive en grande section de maternelle

Ema Bonnet

► **To cite this version:**

Ema Bonnet. La conduite prescriptive en grande section de maternelle. Sciences de l'Homme et Société. 2017. dumas-02044518

**HAL Id: dumas-02044518**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02044518>**

Submitted on 21 Feb 2019

**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.

Université de Bordeaux - ESPE d'Aquitaine

**Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation**

Mention Premier degré

# La conduite prescriptive en grande section de maternelle

---

Mémoire présenté par Ema Bonnet  
Sous la direction de Madame Javerzat

Année universitaire : 2016 - 2017



## REMERCIEMENTS

La réalisation de notre mémoire a été possible grâce à l'aide et aux encouragements de plusieurs personnes à qui nous souhaitons témoigner notre reconnaissance.

Tout d'abord, nous tenons à remercier Mme Marie-Claude Javerzat, notre directrice de mémoire, pour sa disponibilité et ses conseils pour orienter notre recherche et alimenter notre réflexion tout au long de cette année.

Nos remerciements s'adressent également à Mme Geneviève Champarnaud, notre PEMF qui a eu l'extrême gentillesse de nous accueillir dans sa classe, d'élaborer et de mettre en place une séquence que nous avons pu filmer et dont les données ont largement servi ce mémoire.

Enfin nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont soutenues et qui ont contribué à l'avancement de notre mémoire.

## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION .....	4
I – CADRE THEORIQUE.....	5
1. Quelles sont les spécificités des situations de communication dans lesquelles se déploie le langage ? .....	5
1.1.Le langage pragmatique. ....	6
1.2.Les conduites discursives. ....	7
1.3.La conduite prescriptive. ....	8
1.4.Le langage et la théorie de l'esprit. ....	8
2. Comment l'enfant apprend-il à parler ?.....	9
2.1.L'entourage joue un rôle prépondérant.....	10
2.2.Des écarts entre les enfants .....	10
3. Comment l'école peut-elle réduire les écarts ? .....	11
3.1.En donnant une place centrale dans les programmes.....	11
3.2.En revoyant les modèles d'apprentissage.....	13
3.2.1. Un premier modèle qui fait consensus : le modèle Brunérien. ....	13
3.2.2. De nouveaux modèles enrichissent le modèle Brunérien.....	15
3.3.En revoyant les modalités.....	18
3.3.1. Faire entrer l'élève dans une tâche. ....	18
3.2.2. Permettre la décontextualisation et la recontextualisation.....	18
4. Définitions de la problématique et des hypothèses de travail.....	20
II- METHODOLOGIE.....	21
1. Présentation de la classe observée .....	21
2. Présentation de la séquence et des séances observées .....	21
3. Procédure de recueil de données .....	23
4. Les outils de recueil des données .....	23
III- Analyse des recueils de données.....	25
1. Présentation des séances .....	25
2. Analyse de la situation 1 .....	27
2.1. Analyse en chiffres.....	27
2.2. Analyse qualitative. ....	31
3. Analyse des situations 2 et 3.....	36
3.1. Analyse en chiffres.....	36
3.2. Analyse qualitative. ....	42
IV- CONCLUSION .....	47
Bibliographie et Webographie.....	48
Table des schémas réalisés .....	50

## INTRODUCTION

Mes premières recherches en amont de ce mémoire m'ont amenée à me questionner sur le langage chez l'enfant et plus particulièrement sur la place du langage oral à l'école maternelle. Mon expérience professionnelle, toute récente en maternelle, m'a permis de prendre conscience que les acquisitions à l'entrée à l'école et le développement qui va suivre sont loin d'être homogènes chez les enfants ; les compétences orales sont diverses et les écarts importants, avec pour certains de grosses difficultés d'expression ou de prise de parole.

J'ai découvert que l'apprentissage du langage tient une place centrale à l'école maternelle. Tous les élèves doivent acquérir un langage oral riche, organisé et compréhensible par les autres. Il s'agit là d'une priorité d'apprentissage, dans la mesure où la maîtrise du langage conditionne tous les apprentissages futurs de l'élève.

Partie de mes premières observations sur le terrain, je me suis questionnée sur *le comment l'enfant apprend-il à parler ? , comment l'enseignant apprend-il aux enfants à parler ? pour arriver au comment améliorer leurs capacités langagières orales ? , quels dispositifs l'enseignant doit-il mettre en place ?*. Anthropologues, linguistes, psychologues, etc, se sont succédés, complétés voire opposés sur la question de l'acquisition du langage. Les recherches autour des modèles et modalités d'apprentissage s'élargissent et s'enrichissent. Ainsi par exemple, on a longtemps fait reposer l'éducation et l'instruction sur des relations adulte-enfant. Or les recherches actuelles pointent l'intérêt des interactions entre élèves. Les enseignants trouvent dans l'ensemble de ces recherches matière à améliorer leurs pratiques et à relever le challenge du « langage oral pour tous ».

Dans ce mémoire, je me propose dans un premier temps de développer le cadre théorique, qui a amené l'émergence de la problématique de ma recherche et des hypothèses qui ont découlées. Dans une seconde partie, je développerai la méthodologie de recueil de données que j'ai choisie. La troisième partie sera consacrée à l'analyse des données observées qui auront à être confrontées aux éléments théoriques. Je pourrai ainsi valider ou pas mes hypothèses.

## I. CADRE THEORIQUE

Dans le dictionnaire français Littré, le langage est défini comme « *l'emploi de la langue pour l'expression des pensées et des sentiments* ». Il est le produit de l'activité d'un sujet qui s'exprime par la langue.

Le langage peut être intériorisé lorsque l'on pense, on réfléchit, on écoute ou lit, ou extériorisé, c'est le discours notamment à travers des paroles ou l'écriture, en général adressé à quelqu'un. Le langage permet de construire la pensée et inversement le langage donne forme à la pensée.

Si le langage permet d'exprimer sa pensée, il est aussi un moyen de communiquer et d'agir sur l'autre, « *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* » J. Bruner (1987, p.26).

« *Un enfant n'apprend pas d'abord à parler, il apprend d'abord les usages du langage dans son commerce avec le monde, en particulier le monde social* » Lev Vygotski (1997). Cette conception sociale situe le langage avant tout comme un moyen de communication, un mode de relation à l'autre.

Nous allons développer plusieurs concepts qui nous permettront d'analyser notre corpus qui portera sur le langage oral déployé dans des situations de communication. Nous nous intéresserons aux travaux autour de la pragmatique du langage qui sont centrés sur la fonction de communication, puis aux conduites discursives et plus particulièrement prescriptives, objet de notre mémoire.

Pour alimenter notre propos, nous questionnerons les écarts de langage entre les jeunes enfants et introduirons la deuxième partie de notre partie théorique avec la question du comment l'école peut-elle réduire ces écarts ?

### 1. Quelles sont les spécificités des situations de communication dans lesquelles se déploie le langage ?

« *Il est désormais largement accepté que l'acquisition d'une langue ne se limite pas à l'acquisition de son lexique et de sa structure phonologique et grammaticale. L'utilisation du langage dans des contextes conversationnels — qui concerne ce qu'on appelle la pragmatique du langage — constitue également un domaine de*

*connaissance langagière à part entière, tout aussi nécessaire pour devenir un locuteur compétent. Les mots et les structures prennent leur sens à l'intérieur de contextes discursifs particuliers et les interlocuteurs sont amenés à interpréter les paroles d'autrui dans le cadre d'un ensemble de règles normatives et de contraintes implicites de l'enchaînement conversationnel, et à intervenir de telle sorte que ses propres énoncés soient interprétables conformément à ce que l'on désire obtenir comme effet sur son interlocuteur » Veneziano, E. (1999, p.1).*

### 1.1. Le langage pragmatique

La pragmatique constitue aujourd'hui un domaine de recherches interdisciplinaires qui situe le langage comme l'interface entre les développements cognitif, social et linguistique.

Le langage est source de questionnement : Quelles relations unissent les activités cognitives du sujet communiquant et son langage ? Comment et avec quels effets les échanges interlocutoires sont-ils réglés ? Les chercheurs font l'hypothèse que c'est en participant à des interactions sociales que les enfants apprennent le langage.

La pragmatique est considérée comme une des composantes du langage au même titre que la phonologie, le lexique, la morphologie, la syntaxe ou le discours. La pragmatique est la composante qui fait référence à l'habileté à adapter efficacement son langage en contexte social avec les autres. La notion de locuteur-interlocuteur renvoie à la personne qui pour communiquer (transfert d'information et établissement d'une relation) doit mettre en œuvre des stratégies persuasives.

Ainsi P. Charaudeau précise que le langage est action puisque qu'il fait ou fait faire, en cela il s'agit d'« *un acte doté d'une certaine force (illocutoire, perlocutoire) orientée vers l'interlocuteur (...) il obligerait l'interlocuteur à avoir, à son tour, un comportement langagier conforme aux caractéristiques de cette force* ». Il précise qu'« *il n'y a pas langage au service de l'action ni action comme productrice de langage, mais langage en action ou langage-action* » Charaudeau P. (2004, p.152).

Elizabeth Nonnon interroge également le rapport entre le langage et l'action : le langage pourrait se soumettre à l'action, la piloter, se substituer à elle, ou encore la planifier... Ainsi pour un même interlocuteur, le locuteur adoptera une conduite discursive différente : narrative, injonctive, descriptive ou explicative.

## 1.2. Les conduites discursives

Selon Elizabeth Nonnon :

« *La conduite langagière (...) une unité d'activité partagée, mettant en jeu plusieurs dimensions : une dimension interlocutive, la construction d'un rapport du langage au monde et au référent (...), une dimension discursive...* ». (2001, p.69)

La maîtrise de la compétence langagière orale passe ainsi par la capacité à avoir des conduites discursives :

- explicative : il s'agit ici de faire comprendre quelque chose à quelqu'un, de montrer les liens de cause à effet qui relient les faits entre eux.
- argumentative: il s'agit ici de tenir un discours visant à remplacer chez son interlocuteur une croyance par une autre.
- narrative : il s'agit ici de savoir produire un discours centré sur un déroulement chronologique finalisé.
- descriptive : il s'agit ici de produire un discours dont les éléments ne sont pas arrangés selon un ordre causal mais cependant hiérarchisés.
- informative : il s'agit ici de produire un discours centré sur une information dans le but de renseigner.
- justificative : il s'agit ici de répondre à la question « pourquoi affirmer ça ? », on justifie des propos alors qu'on explique des faits.
- prescriptive ou injonctive : il s'agit de faire exécuter une tâche, l'organisation du propos est dictée par la logique de la succession des actes à accomplir.

Comme nous l'avons dit, dans notre mémoire nous nous intéresserons plus particulièrement aux conduites prescriptives.

Ce choix est en lien avec notre parcours scientifique, et notre découverte en M1 de la fondation « La main à la pâte ». Intéressées par la démarche d'investigation et les conduites explicatives, nous avons choisi de traiter dans le cadre de notre mémoire la conduite explicative et avons imaginé une situation. C'est en approfondissement la question des conduites discursives et explicatives que nous avons réalisé que la situation que nous proposons relevait davantage des conduites prescriptives.



### 1.3. La conduite prescriptive

La conduite prescriptive ou injonctive est centrée sur un faire faire. Des instructions de fabrication d'un objet ou d'une recette de cuisine sont des exemples de textes injonctifs. En répondant de manière prédominante à la question du « comment faire ? », la conduite prescriptive se distingue notamment du texte descriptif, qui répond à la question du « comment c'est ? », ou encore du texte explicatif qui répond à celle du « pourquoi ? ».

La conduite prescriptive a des spécificités comme les effets produits par le discours immédiatement visibles (le récepteur, ou comme nous l'avons vu l'interlocuteur accomplit ou pas l'action attendue) ; d'autres caractéristiques sont partagées avec le discours explicatif comme la prise de conscience par le locuteur de la nécessité d'être précis et exhaustif.

### 1.4. Le langage et la théorie de l'esprit

Toujours selon E. Veneziano, « *devenir un locuteur-interlocuteur compétent n'implique pas seulement acquérir le lexique et la grammaire d'une langue, mais nécessite aussi la capacité d'attribuer aux locuteurs des intentions communicatives et de les inférer à partir de leurs énoncés. Il implique également d'attribuer des croyances et des connaissances à l'interlocuteur pour comprendre le sens de ses énoncés et adapter ses propres énoncés en fonction de ces attributions.* » (2011, p.151).

Il met ainsi en lien le développement des capacités communicatives et langagières avec la théorie de l'esprit.

Dans son ouvrage *Comment les enfants découvrent la pensée, la « théorie de l'esprit » chez l'enfant*, J. W. Astington écrit qu'« *une théorie est un système cohérent de concepts interdépendants, par définition abstraits, qui rendent compte d'un objet de connaissance, en l'occurrence le comportement humain* ». Elle poursuit « *les enfants sont capables eux aussi de se forger des théories, en particulier de bâtir une théorie de l'esprit et même d'en changer, si, après vérification, des hypothèses apparaissent erronées* »(1999). Cette prise de conscience n'est pas verbalisée par l'enfant mais elle a été mise en évidence par des psychologues dans le cadre d'observations et d'expérimentations. Ils ont identifié des stades dans le développement de la théorie de l'esprit : ainsi autour des quatre ans l'enfant fait la

distinction entre une chose et ses représentations, à cinq ans il découvre l'esprit, peut dire ce que lui et les autres voient, veulent, sentent, pensent, savent, croient, et peut prédire ce que l'autre va faire, peut imaginer et même comprendre que l'autre se trompe.

Au-delà de la culture particulière de l'enfant, l'école joue un rôle déterminant dans le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants en favorisant l'attitude métacognitive. J. W. Astington l'illustre avec le jeu de la communication qui consiste à amener les élèves à préciser leurs pensées. Les enfants jouent en binôme, séparés par un écran ; chacun dispose d'une même série d'images. Le jeu consiste pour chaque élève à choisir une image, et la décrire précisément afin que son binôme la retrouve dans son propre jeu. L'enfant qui donne la description doit pouvoir se mettre à la place de l'autre qui ne sait rien. L'enseignant devra faire comprendre à l'élève imprécis que c'est lui qui a fait perdre la partie au binôme et non celui qui a choisi la mauvaise image. Le test montre que cette prise de conscience entraîne des descriptions plus détaillées et précises. Ainsi, si l'enfant est capable de réfléchir sur son activité intellectuelle et celle de l'autre, il réussira dans le jeu et plus largement dans les apprentissages scolaires.

J. W. Astington met en évidence, dans une publication intitulée « *Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants* » parue en 2010 sur le site encyclopédie sur le développement des jeunes enfants, la corrélation entre le développement de la théorie de l'esprit chez l'enfant et l'environnement de l'enfant. « *Le développement de la théorie de l'esprit a des conséquences que l'on observe sur les compétences sociales et la réussite scolaire des enfants* » J. W. Astington (2010, p.3).

Comme nous allons le voir maintenant, de la même façon que le développement de l'esprit est corrélé à l'environnement de l'enfant, dans l'acquisition du langage et le développement des conduites langagières, l'environnement et les situations rencontrées par l'enfant jouent un rôle essentiel.

## **2. Comment l'enfant apprend-il à parler ?**

Rappelons brièvement que le langage se construit à la naissance, avant, et avec les premiers mots. C'est l'un des premiers apprentissages de la vie.

A partir des stades du développement du langage du jeune enfant, Agnès Florin rappelle que le langage fait partie de ses besoins psychologiques :

*« Au cours de la première année, les enfants apprennent à communiquer avec leur entourage, ils développent leur compréhension du monde et du langage oral, et ils commencent à s'exprimer vocalement, puis par des approximations de mots, avant les mots proprement dits. Le répertoire va se développer à partir de la deuxième année, lentement tout d'abord pour les cinquante premiers mots, puis beaucoup plus rapidement, les enfants apprenant plusieurs mots nouveaux par jour entre 18 et 36 mois ».* A. Florin (1999, p.24)

## **2.1. L'entourage joue un rôle prépondérant**

Le langage ne commence pas avec les premiers mots, mais à partir de la communication non verbale, dès que l'enfant devient actif dans une situation de communication. Ainsi le jeune enfant a besoin d'interactions nombreuses et précoces avec le monde et les autres pour apprendre à parler. L'intervention de l'adulte est indispensable. C'est lui qui va donner du sens aux mots et construire sa production langagière. Il est important de considérer rapidement l'enfant comme un interlocuteur à part entière. Agnès Florin encourage les adultes à adopter ce qu'elle nomme le « *langage adapté à l'enfant* » (LAE). Avec Vrignaud P. (2007), elle encourage l'adaptation du langage des adultes à celui de l'enfant (simplification, redondance), un vocabulaire plutôt limité, facile à retenir et qui peut être utilisé fréquemment, une syntaxe simple, des énoncés courts, une autorépétition, des expansions.

Il s'avère que les enfants qui ne bénéficient pas de cette qualité d'accompagnement durant le processus d'acquisition langagière, ou d'une manière non adaptée, ont un langage oral moins élaboré.

## **2.2. Des écarts entre les enfants**

Maryse Bianco dans sa contribution au rapport scientifique du Conseil national d'évaluation du système scolaire « *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?* » (octobre 2015) questionne les conditions favorisant ou entravant très précocement le développement langagier.

Elle met en avant l'environnement social de l'enfant. Elle précise qu'il « *ne peut évidemment pas expliquer à lui seul les troubles du développement langagier mais on sait aujourd'hui qu'il a une influence majeure sur sa qualité* » (2015, p.13).

Elle reprend les recherches de BettyHart et Tood Risley, datant de 1999 et 2003, et en dégage deux aspects essentiels :

« *Les enfants vivant dans des familles culturellement et socialement défavorisés disposent d'un environnement moins favorable au développement du langage* » (2015, p.13). En effet les parents de milieu favorisé parleraient 3 fois plus à leurs enfants, dans un langage plus riche et diversifié favorisant ainsi la construction des fonctions essentielles du langage attendues par l'école que sont la représentation et la communication. De plus, « *les différences précoces ne s'atténuent pas avec le temps* » (2015, p.13).

Maryse Bianco insiste sur le fait que ces « *écarts de performances liés à l'origine sociale et culturelle ne sont cependant pas une fatalité* » (2015, p.16). Elle constate, que certains pays ont su mettre en place des dispositifs réduisant ces différences. Elle encourage les enseignants français à suivre cet exemple et notamment de recourir à l'enseignement explicite sous peine d'amplifier les différences.

A la lecture de ces travaux, nous réalisons que le langage acquis par chaque enfant, dans les interactions dans le cadre de son environnement familial propre, n'a pas la même valeur scolairement parlant pour tous. On attend de l'école qu'elle réduise les écarts.

### **3. Comment l'école peut-elle réduire les écarts ?**

#### **3.1. En lui donnant une place centrale dans les programmes**

Dans le programme d'enseignement de l'école maternelle de 2015, le domaine 1 « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* » est spécifique à l'étude du langage oral et écrit, toutefois il est précisé que « *tous les domaines concourent à l'amélioration de l'activité langagière* ».

Dans les ressources générales d'accompagnement mis à disposition en 2015 par le Ministère, il est énoncé que l'école doit mettre en œuvre :

- des situations pour travailler l'oral : ce sont des situations liées à la vie ordinaire. Elles vont permettre de travailler le lexique et la syntaxe dans une relation plus individualisée. L'oral est à travailler dans des activités ritualisées ou des situations pédagogiques régulières qui permettent aux élèves de comprendre les enjeux et les tâches langagières qui vont être proposées.

- de situations pour enseigner l'oral : Il s'agit là des domaines d'apprentissage dont l'objectif est d'amener l'enfant à une utilisation intentionnelle du langage oral comme outil pour résoudre des problèmes.

Dans les programmes 2015, quatre objectifs sont déclinés avec leurs éléments de progressivité. Trois d'entre eux concernent directement les interactions qui nous intéressent dans ce mémoire, interactions élargies aux adultes et aux autres enfants : « *oser entrer en communication* », « *comprendre et apprendre* » et « *échanger et réfléchir avec les autres* ».

On attend des enfants en fin de cycle, d'une part qu'ils communiquent par le langage avec les adultes et avec les autres enfants et ce, en se faisant comprendre, c'est-à-dire qu'ils soient capables également de reformuler leurs propos, et d'autre part qu'ils pratiquent « *divers usages du langage oral : raconter, décrire, évoquer, expliquer, questionner, proposer des solutions, discuter un point de vue.* »

Les programmes stipulent ce que l'on attend de l'enseignant,

- qu'il crée « *les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières, plus complexes que celles de la vie ordinaire* » ;

- « *qu'il accueille les erreurs « positives » qui traduisent une réorganisation mentale du langage en les valorisant et en proposant une reformulation. Ainsi, il contribue à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers.* »

- que ses discours soient « *des moyens de comprendre et d'apprendre pour les enfants* »

- qu'il « *demande régulièrement aux élèves d'évoquer, c'est-à-dire de parler de ce qui n'est pas présent. Ces situations d'évocation entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite.* »

## 3.2 En revoyant les modèles d'apprentissage

L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle fait l'objet de nombreuses analyses et de recherches. A partir des travaux de Jérôme Bruner (1987), l'accompagnement des élèves fait l'objet de ce qu'on nomme l'« étayage ».

### 3.2.1 Un premier modèle qui fait consensus : le modèle socio constructiviste

Jérôme Bruner introduit la notion d'étayage basée sur l'interaction particulière entre un tuteur « expert » (un parent) et l'enfant. Cette notion est directement liée au concept de Lev Vygotsky de Zone Proximale de Développement.

Jérôme Bruner l'utilise pour désigner « *l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un adulte ou un autre tuteur pour aider l'enfant à résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au préalable* ».

Il rajoute que le processus d'étayage consiste pour le partenaire expert « *à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme* » (1983, p.263).

« *L'étayage crée une situation d'apprentissage où s'articulent pensée, parole et action* ».

Ainsi l'étayage dirige l'enfant vers la réussite de la tâche grâce au découpage de la tâche en petites étapes compréhensibles. Bruner détaille ce processus de soutien en 6 fonctions (1983, pp 277-278) :

- **l'enrôlement** qui correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à éveiller l'intérêt et l'adhésion de l'enfant afin qu'il entre dans la tâche.

- **la réduction des degrés de liberté** qui correspond pour le tuteur à estimer si la tâche à accomplir n'est pas trop complexe pour l'élève et à la simplifier si besoin en décomposant son objectif principal en sous objectifs afin que l'enfant parvienne à atteindre l'objectif. Le plus souvent, c'est la mère qui joue ce rôle : elle découpe l'objectif de la tâche en sous-objectifs que l'enfant peut plus facilement atteindre.

- **le maintien de l'orientation** consiste à éviter que l'enfant ne s'écarte du but assigné par la tâche. Le tuteur doit maintenir ce dernier dans le champ car les enfants dévient leur attention rapidement et trouvent d'autres buts que les initiaux. D'autre part, il déploie de l'entrain et de la sympathie pour maintenir l'intérêt de l'enfant, sa motivation, son attention de manière à ce qu'il poursuive l'objectif défini.

- **la signalisation des caractéristiques déterminantes** suppose que le tuteur indique ou souligne les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes pour son exécution.

- **le contrôle de la frustration** a pour objectif d'éviter que les erreurs de l'enfant ne se transforment en sentiment d'échec ou en résignation. Cela suppose du tuteur une bonne connaissance de l'élève et de ses réactions.

- **la démonstration ou présentation de modèles** consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution. L'enfant, peut donc l'imiter et parachever sa réalisation.

Jérôme Bruner interroge la qualité de l'étayage qu'il qualifie parfois d'insistant (l'enseignant force l'élève à parler) ou de mesuré (l'enseignant laisse l'élève répondre ce qu'il veut), ou encore de risqué (l'enseignant amène l'enfant à parler d'évènements personnels). Dans tous les cas, le professeur doit veiller à ne pas pratiquer un contre-étayage. L'efficacité de l'étayage dépend donc de la relation maître (ou autre accompagnant) et élève, de la situation mise en place et de l'équilibre créé entre chacune des fonctions citées ci-dessus.

### **Apport de C Hudelot**

C. Hudelot a travaillé à mesurer l'efficacité de l'étayage tel que théorisé par J. Bruner et alerte sur les contre-étayages parmi lesquelles les questions fermées ou catégorielles qui ne permettent pas à l'enfant d'être co-constructeur du savoir, les questions avec ébauches de réponse (1<sup>ère</sup> syllabe du mot attendu) qui peuvent s'expliquer par une tâche trop complexe.

C Hudelot (1997, p.137) s'est intéressée aux déclencheurs de la prise de parole de l'enseignante parmi lesquels : une formulation peu compréhensible, un message « attendu », une désignation par un déictique, ou par la négative, une dénomination ambiguë ou une qualification, ou encore le silence d'un élève... Ces déclencheurs



peuvent alors entraîner une demande de reformulation, une reprise de la mise en mots de l'énoncé de l'élève, une demande de dénomination, de spécification, de description ou même de justification.

C Hudelot définit plusieurs positions adoptées par l'enseignante : celle d'un discours indépendant de celui des élèves (cadrage de la tâche ou introduction d'un nouveau thème), celle anticipative ou proactive (reprises proactives de l'énoncé précédent de l'élève ou demandes de reformulation), ou celle d'un discours d'explicitation (réponse à la place de l'élève, ou reprise explicite du discours d'un élève à destination des autres), et enfin celle rétroactive (évaluations négatives ou positives, reformulations, les répétitions complètes).

### **3.2.2. De nouveaux modèles enrichissent le modèle Brunérien**

Plus récemment, les psychologues comme A. Florin ou les didacticiens comme M. Grandaty, tout en inscrivant leurs analyses dans ce cadre théorique, tentent de l'adapter. Alors que l'étayage Brunérien s'inscrit dans une situation duelle, l'apprentissage du langage oral à l'école doit s'inscrire tout aussi naturellement dans des situations collectives. Ces chercheurs s'attachent à mettre en évidence l'importance de l'étayage avec des adultes mais soulignent que l'étayage entre pairs favorise également les apprentissages.

#### **L'étayage en contexte scolaire de Grandaty**

Pour M. Grandaty, l'étayage, dans le contexte scolaire, recouvre « *toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des apprenants ainsi que tous ses processus d'ajustements* » (2006, p.173-214).

Dans son ouvrage *De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage*, M. Grandaty écrit à partir d'une analyse des interactions verbales en classe, « *qu'une partie des difficultés d'apprentissage de l'élève peut résider dans une gestion pédagogique approximative de ces interactions et que, de ce point de vue, améliorer l'apprentissage revient à améliorer la pratique des interactions orales favorisant la construction des savoirs disciplinaires* » (2005, p.49).



Le chercheur distingue la tâche disciplinaire qui est un processus pour l'élève et la tâche langagière qui est un outil pour l'enseignant. Il préconise un étayage fort de l'enseignant : celui-ci ne doit pas se limiter au dispositif « question / réponse » mais doit permettre aux élèves de renégocier la tâche. La tâche devient alors une activité d'apprentissage. Un étayage réussi participe du développement des compétences orales des apprenants. Il se caractérise d'une part par sa nature (rappel, reformulation, répartition et régulation du dialogue, aide et encouragement, réorientation du dialogue ...) et d'autre part par le moment d'intervention.

M. Grandaty constate que souvent l'enseignant ne laisse pas les élèves réfléchir, penser par eux-mêmes, donnant trop rapidement la réponse, voire leur coupant la parole. Il parle alors de contre-étayage. Aussi il promeut ce qu'il appelle **l'effacement énonciatif** de l'enseignant qui « *se décentre en se mettant en retrait du groupe d'élèves qu'il aide à mettre en œuvre une conduite discursive précise. L'élève apprend à construire un discours en acceptant que d'autres prennent des tours de parole (poly gestion) pour concourir à la construction de cet objet linguistique* » (2004, p.190). En se mettant en retrait, l'enseignant favorise les interactions entre pairs, l'expression ou la confrontation des idées, et finalement la place à la pensée des élèves. Ainsi, il peut réguler les dialogues (soutenir la prise de parole, soutenir l'écoute et soutenir la tâche cognitive) pour amener les élèves à trouver entre eux une solution. Il s'agit de conduites poly gérées par les apprenants définies comme « *relevant d'une interaction entre les élèves, dans le cadre d'une conduite discursive, explicative par exemple* » (2004, p.189).

### **L'interaction avec les pairs d'Agnès Florin**

Agnès Florin encourage les enseignants à multiplier les coins jeux qui favorisent la créativité et les conversations, moments extrêmement riches pendant lesquels l'enfant met en mots, développe son vocabulaire, un langage plus élaboré.

Selon elle, « *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* » (1995). C'est la différence de compétences et de buts qui va permettre à l'élève de progresser sur le plan langagier. Son illustration du coin cuisine, où les enfants expriment leurs désaccords sur la façon de s'appropriier et d'utiliser l'espace et surtout

tentent de convaincre l'autre, rejoint les observations et les préconisations de Michel Grandaty : l'enseignant doit créer des situations dans lesquelles les élèves échangent sans qu'il n'intervienne.

Agnès Florin décrit deux formes d'étayage entre pairs : le tutorat basé sur une asymétrie des compétences entre deux élèves et la co-construction tournée vers l'atteinte d'un but commun et basée sur une symétrie dans les compétences.

### **Le modèle « polylogal » de P. Péroz**

Ces différents modèles d'apprentissage que Péroz appelle « *dialogal adulte-centré* » reposent selon lui sur l'idée que l'enseignant est le « *gestionnaire direct de la progression orale des élèves sur tous les plans* ». Partant du principe que « *l'enfant apprend à parler avec l'adulte* », on privilégie l'individualisation des interactions adulte-enfant avec pour conséquence le souci de multiplier les échanges individuels et pour corollaire la nécessité de réduire autant que faire se peut la taille des groupes. Ainsi ce modèle « dialogal adulte-centré » conduirait inmanquablement l'enseignant à multiplier ses interventions dans des échanges qui ne sont vraiment profitables qu'à ceux qui peuvent en suivre le rythme.

Ces nouveaux chercheurs suggèrent un autre modèle d'apprentissage en prenant comme base les travaux de Frédéric François (1993) qui montre comment dans un contexte favorable, c'est-à-dire d'écoute, des moments d'échanges en groupe, les élèves apprennent ensemble à parler, parlaient en s'appuyant sur ce qu'avaient dit les autres.

Ils soutiennent le modèle « polylogal » qui devrait permettre l'amélioration des compétences langagières et linguistiques des élèves. L'analyse des séances de langage réalisées pendant les trois ans du projet CLEA (composé d'enseignants-chercheurs en sciences du langage de l'Université de Lorraine et d'enseignants maitres-formateurs de Moselle, titulaires de diplômes de troisième cycle, doctorat ou DEA) a permis de le vérifier. Contrairement à ce qu'on a pu observer dans les séances de langage sur le modèle « dialogal adulte-centré », les élèves placés dans un contexte plus favorable à leurs prises de parole s'écoutent entre eux, profitent du temps qu'il leur est donné pour réfléchir et participer ensemble à la résolution des problèmes posés par les questions de l'enseignant.

« Comme le scripteur sur son brouillon, les élèves reviennent sur ce qu'ils ont déjà dit. Ils le reformulent, le discutent ou le complètent pour approcher une forme plus satisfaisante qu'ils produisent bien plus naturellement que le résumé dirigé auquel on les invite trop souvent » Péroz, P. (2015, p.13).

### 3.3. En revoyant les modalités

#### 3.3.1. Faire entrer l'enfant dans une tâche

Dans le cadre de l'apprentissage de l'oral en milieu scolaire, il s'agit, selon M. Grandaty, de dépasser l'usage de l'oral en termes de simple outil de communication pour en faire un véritable objet d'enseignement. Il interroge la tâche à prescrire dans le cadre de l'élaboration d'une séquence d'enseignement et comment la réguler dans le but de permettre aux enfants de construire leur savoir.

« Faire entrer l'élève dans une tâche c'est réguler son action pour qu'il se construise des représentations spécifiques de la classe et de l'école (...) une tâche prescrite débouche sur du faire ou une inactivité de la part de l'élève mais pas obligatoirement sur une activité d'apprentissage. Il faut pour cela une double condition : que l'enseignant sache construire une tâche scolaire et qu'il parvienne à la réguler en amont et pendant le travail de l'élève ». Grandaty M. (2001, p.7)

Ainsi pour M. Grandaty, la tâche peut se définir comme le processus qui permet à l'enfant de se transformer concrètement en élève, en acteur réel de ses apprentissages.

#### 3.3.2. Permettre la décontextualisation et la recontextualisation

L'équipe bordelaise constituée des didacticiens et linguistes J.-P. Bernière, M. Rebière, M. Jaubert et V. Boiron a centré ses recherches sur l'activité de l'élève.

Pour eux, « la co-construction du contexte par le maître et l'élève dépend étroitement du contexte, notamment de l'utilisation du langage. Devenir élève, c'est construire un ensemble de représentations relatives à l'univers scolaire : du maître, de l'élève, des tâches, de soi-même en tant qu'écolier. » (2007, p.1).

Ils reprennent M. Brossard pour qui « *le contexte est la fenêtre par laquelle l'enfant accède à la culture de son temps* ». « *L'élève développe une activité, liée à la construction des savoirs (objets), mais dans une action. Nous parlons de « communauté discursive communautaire scolaire », au sein de laquelle l'élève va faire des déplacements, des positions énonciatrices nouvelles, différentes de celles qu'il occupe dans la vie quotidienne. Nous avons donc regardé de près les pratiques langagières pour permettre la décontextualisation / recontextualisation.* » (2007, p.1)

Tout sujet agirait en fonction de son interprétation du cadre de l'activité qu'il développe et que M. Brossard appelle *contexte*. Le contexte scolaire est composé de tous les contextes individuels (maître/élèves). L'élève doit construire non seulement les connaissances transmises mais aussi des connaissances liées aux situations sociales, à leurs finalités, à leur mode de fonctionnement. L'apprentissage suppose la mise en tension de ces différents contextes individuels et la construction d'un contexte partagé qui rend possible la mise en fonctionnement des outils culturels et donc la négociation des savoirs, des pratiques et des énoncés. C'est ce nouveau contexte que M. Brossard appelle *contexte de pertinence*.

Il souligne que « *la source des difficultés ne serait pas à chercher dans des dysfonctionnements internes de tel élève, mais dans une moindre capacité à se repérer dans l'univers social des tâches scolaires* » (1992, p.189-200).

Il est important que les enseignants proposent des situations, des contextes permettant aux enfants de contextualiser les nouveaux apprentissages, puis de décrocher du contexte initial d'acquisition pour découvrir que ces apprentissages s'appliquent dans d'autres contextes. A. Presseau et J. Tardif (1998, p.39) définissent le processus de décontextualisation comme le fait de « *sortir les connaissances de leur contexte d'acquisition* » et celui de recontextualisation comme le fait de « *réutiliser les connaissances construites dans d'autres contextes* ». Par le processus de recontextualisation d'un apprentissage l'enfant va réutiliser les savoirs et savoir-faire stockés, dans de nouveaux contextes afin d'effectuer un nouvel apprentissage. « *Les connaissances encodées, emmagasinées et organisées servent en quelque sorte de base au transfert puisque, ultérieurement, ce sont celles-ci qui sont rappelées et activées à l'occasion d'une nouvelle tâche ou d'un nouvel apprentissage* ». En maternelle, les enfants sont très jeunes et la recontextualisation des apprentissages reste quelque chose de difficile.

#### 4. Définitions de la problématique et des hypothèses de recherche

Comme nous l'avons vu tout au long de cette partie théorique, l'école maternelle est l'école du langage, l'espace où les enfants vont apprendre à communiquer, c'est-à-dire à mobiliser leurs ressources langagières et se comporter dans un échange. Les chercheurs nous ont montré qu'en étudiant le rôle des interactions verbales dans l'acquisition du langage ils développent des modes d'interventions ou remédiations efficaces. Ils nous ont appris que l'enseignement est le plus souvent contextualisé avec des activités et des mises en situation qui donnent forme aux apprentissages, et que l'enseignant organisateur et facilitateur de la conduite langagière doit adopter de nouvelles postures favorisant l'étayage entre pairs.

En qualité de jeune enseignante, nous sommes particulièrement mobilisées sur la question du comment les professionnels peuvent améliorer leurs pratiques de classe. Nous avons donc choisi la problématique :

**Quelles sont les conditions pédagogiques et didactiques favorables au développement des conduites prescriptives chez des enfants de grande section de maternelle ?**

Nous avons donc formulé les deux hypothèses :

- le type de situation (environnement, tâche, consigne) proposée par l'enseignant influe sur la nature du langage prescriptif utilisé par les enfants.
- le type d'étayage de l'enseignant influe sur la qualité du langage prescriptif utilisé par les enfants.

## **II. METHODOLOGIE**

### **1. Présentation de la classe observée**

Notre recueil de données a été réalisé dans une classe de moyenne et grande sections en période 3 et 4 de cette année. Seuls les neuf enfants de grande section ont été concernés par notre observation. Dans cette classe, le niveau de langage est très hétérogène. Deux enfants présentent des difficultés réelles de langage (M et Ad). Certains enfants s'expriment avec aisance, sollicitant beaucoup la parole. On pourrait les qualifier de « grands parleurs » (P, C, E). D'autres peuvent l'être s'ils s'investissent dans l'activité (J) ou bien s'ils se sentent en sécurité (K et Ad). Un dernier enfant (A) participe moyennement malgré un bon niveau de langage et des interventions pertinentes. Deux enfants peuvent être qualifiés de « petits parleurs », s'exprimant très peu et ayant besoin d'une forte sollicitation de l'enseignante (M et N). L'enseignante titulaire est une PEMF (Professeur des Ecoles Maître Formateur). Elle dispose d'une décharge tous les mardis pendant laquelle elle est remplacée par une autre enseignante.

### **2. Présentation de la séquence et des séances observées**

Nous avons choisi de laisser l'enseignante construire elle-même sa séquence et ses objectifs afin de ne pas influencer la recherche. En effet, l'enseignante n'aurait probablement pas été à l'aise dans une séquence qu'elle n'aurait pas conçue elle-même, et surtout, elle aurait pu être influencée par nos hypothèses et ainsi amener les élèves là où nous voulions qu'ils aillent. De plus, ce qui nous intéresse dans cette recherche, c'est bien la posture de l'enseignante, les gestes professionnels, d'où l'intérêt de la laisser librement organiser sa séquence.

La séquence proposée est composée de sept séances. Nous avons observé et filmé les séances 2, 4 et 5 sur lesquelles nous nous étendrons plus largement.

La première séance s'est déroulée en salle de motricité. L'enseignante a proposé aux élèves de créer un parcours avec six types de matériel : un cerceau, une poutre, un pont, un tunnel, deux tours et des plots, de le réaliser, et enfin de verbaliser les actions exécutées.

La seconde séance s'est déclinée en deux temps, les élèves étant séparés en deux groupes. Un temps a consisté pour chaque élève à dessiner le parcours réalisé le matin-même et à le mettre en mots sous forme de prise de note par l'enseignante. Nous avons observé et filmé seulement le second temps. Il s'agissait d'une séance de langage en groupes de quatre et six élèves dans le cadre de la classe. La consigne de l'enseignante était d'expliquer devant la caméra le parcours afin de le faire réaliser par des enfants d'une autre classe. Il s'agissait d'un premier entraînement collectif à cet exercice. Le matériel et le parcours n'étant pas présents, l'enseignante avait mis à disposition, affichées au tableau, les photos de chaque matériel utilisé dans le parcours.

La troisième séance, située lors d'un retour de vacances, a consisté en un rappel des séances précédentes et en une nouvelle mobilisation des élèves à imaginer, placer et réaliser un parcours, tout cela en salle de motricité, et verbaliser les actions. La classe a réalisé un plan du parcours sur une affiche.

La quatrième et la cinquième séances se sont réalisées en salle de motricité avec l'ensemble des grandes sections.

Pour la séance 4, il s'agissait pour un enfant d'imaginer un parcours et de le prescrire à un autre en utilisant seulement le langage. Pour cela, l'enseignante a disposé au centre de la pièce le matériel commandé par les enfants, et a nommé un élève prescripteur et autre chargé de réaliser le parcours.

Pour la séance 5, l'enseignante a demandé à deux élèves de formaliser un nouveau parcours, puis de le prescrire à un autre élève, et ce en situation cachés derrière un écran. Les élèves prescripteurs avaient à disposition le plan réalisé en séance 3, plan de la salle de motricité avec des photos, de chaque matériel, mobiles qui pouvaient être déplacées et fixées à l'endroit qu'ils souhaitaient.

Au cours de ces deux séances, les autres élèves du groupe devaient observer, écouter, et éventuellement aider leurs camarades. Tous, à l'exception de celui devant réaliser le parcours, devaient garder les mains dans le dos et utiliser seulement le langage oral.

Des séances supplémentaires d'entraînement à la démarche sont prévues en période 5 avec comme aboutissement la prescription à des élèves d'une autre classe.

La participation de l'enseignante se voulait de plus en plus restreinte au fil de la séquence et des entraînements successifs.

### 3. Procédure de recueil de données

Pour répondre à notre problématique, nous avons opté pour l'utilisation d'une caméra dont les enregistrements vidéo ont permis d'observer les interactions langagières entre l'enseignant et ses élèves, ainsi qu'entre élèves. Au-delà de l'observation des réactions des élèves, de leur compréhension ou non des propos de l'enseignant, la vidéo permet de voir la communication non verbale, que ce soit de l'enseignant ou des élèves, comme les effets produits.

Il s'agit bien d'une observation non participante de notre part. Nous avons toutefois filmé les séances avec l'accord de l'enseignant et des enfants.

Suite aux enregistrements et avec l'appui de ceux-ci, j'ai sollicité de la part de l'enseignante ses remarques et ressentis afin de les confronter aux miens.

### 4. Les outils de recueil de données

Nous analyserons, dans la partie III, la situation, le contexte et les tâches langagières, ainsi que les positions et l'étayage de l'enseignant. Nous avons recueilli des données diverses sur des supports variés : les vidéo et les transcriptions des séances observées, les dessins de parcours réalisés par les enfants et le plan de parcours réalisé par la classe.

Pour nous permettre d'analyser ce corpus, nous avons créé des outils de recueil de données quantitatives déclinés succinctement ci-dessous.

- une grille de repérage des prises de parole

PRISE DE PAROLE										
Maitresse	élèves	A	AD	C	E	J	K	M	N	P



- une grille d'analyse des déclencheurs de la prise de parole de l'enseignante

DECLENCHEURS PAROLES DU PE					
formulation peu compréhensible ou incomplète	message « attendu »	silence d'un élève.	gestuel et déictique	mauvaise prononciation lexicale ou syntaxe	réponse erronnée

- une grille d'analyse des réponses de l'enseignante

REPONSES du PE					Autres	
distribue parole ou sollicitation	cadrage de la tâche ou recentration	demande de reformulation ou d'explicitation	explicitation	reformulation ou répétition du discours de l'enfant	retrait du PE	chg thème

- une grille d'analyse des interventions et énoncés des enfants :

ENONCES ENFANTS														
PRESCRIPTEUR											DESTINATAIRE		AUTRES ENFANTS	
nombre de mots par intervention	phrases	Déictique	langage gestuel	dénomination	prescription incomplète	prescription correcte	manque organisateur spatial	organisateur spacial imprécis	manque verbe	complète prescription	demande validaton	demande de précision du destinataire	Aide	Complète proposition du prescripteur

### III. ANALYSE DES RECUEILS DE DONNEES

Dans cette troisième partie, nous présenterons, analyserons et interprèterons les données recueillies.

Nous avons souhaité analyser l'ensemble des trois séances filmées afin de valider ou non nos hypothèses de recherche qui sont pour rappel : le type de situation (environnement, tâche, consigne) proposé par l'enseignant influe sur la nature du langage prescriptif utilisé par les enfants et le type d'étayage proposé par l'enseignant influe sur la qualité du langage prescriptif utilisé par les enfants.

Nous présenterons dans un premier temps les séances réalisées au travers du découpage des transcriptions et les trois situations de prescriptions sur lesquelles portera notre analyse.

Nous proposerons ensuite une analyse de la 1<sup>ère</sup> situation, qui malgré une invitation de l'enseignant à prescrire, n'a pas donné lieu à une conduite prescriptive mais a plutôt permis aux enfants de cerner peu à peu la situation, la consigne et l'attendu. L'analyse quantitative et qualitative portera d'une part sur les interventions des élèves et de l'enseignante et d'autre part des différents contextes et situations proposés.

Ensuite nous étudierons les séances 4 et 5 avec un zoom sur les deux situations de prescription.

De manière transversale nous aborderons :

- la situation/le contexte et la consigne : la part de l'implicite et de l'explicite,
- la conduite prescriptive : le positionnement énonciatif,
- l'étayage de l'enseignant : la différenciation dans l'effacement,
- l'apport des pairs : l'apprentissage polylogal,

Ce qui devrait nous permettre de répondre dans la troisième partie à la problématique posée.

#### 1. Présentation des séances

**La séance 2** a été menée avec deux sous-groupes. Pendant que le groupe 1 menait l'activité, le groupe 2 était en activité en autonomie (dessin du parcours).

Nous avons découpé la transcription de la séance réalisée avec le groupe 1 ([Annexe 2](#)) en trois parties :

- de l'énoncé 1 à 19 : vérification de la compréhension de la consigne. Cette démarche a été laborieuse, les enfants rentrant directement dans ce qu'ils ont compris de la consigne alors que l'enseignante était en demande d'une reformulation.
- 20 à 157 : listing du matériel à placer, et ce à l'initiative d'un élève. L'enseignante doit intervenir plusieurs fois pour recentrer les enfants qui évoquent les actions.
- 158 à 216 : nouvelle consigne de l'enseignante, interprétée par les enfants comme les actions à lister pour faire le parcours.

Nous avons découpé la transcription de la séance du groupe 2 ([Annexe 3](#)) en cinq parties :

- de l'énoncé 1 à 15 : passation de la consigne (reformulation).
- 16 à 32 : premières réponses des enfants autour des actions pour réaliser le parcours (faire le parcours).
- 33 à 79 : plusieurs interventions peu fructueuses de l'enseignante pour centrer les élèves sur la tâche de « comment mettre en place le parcours ».
- 80 à 173 : nouvelle intervention de l'enseignante qui tente, par un rapprochement de la tâche avec la réalisation d'une recette de cuisine, de faire entendre sa consigne. Elle peut ainsi arriver à la liste du matériel (de 88 à 99) et ensuite la pose du matériel (de 100 à 174).
- 174 à 240 : nouveau contexte. L'enseignante essaie une nouvelle approche en proposant de reprendre et décrire les dessins réalisés.

**Les séances 4 et 5** ont été menées en groupe entier.

Nous avons découpé la transcription de la séance 4 ([Annexe 4](#)) en trois parties :

- de l'énoncé 1 à 51: le groupe prescrit le matériel que l'enseignante doit poser au centre de la salle. (prescription 1)
- 52 à 57 : l'enseignante donne la consigne et distribue les rôles.
- 58 à 172 : un enfant imagine et prescrit le placement d'un parcours, aidé par le groupe, à un autre enfant qui joue le récepteur. (prescription 2)

- de 173 à 178 : un enfant explique comment exécuter le parcours, le montre aux autres qui le suivent.

Nous avons découpé la transcription de la séance 5 ([Annexe 5](#)) en quatre parties :

- de l'énoncé 1 à 27 : le groupe rappelle la séance 3 et revient sur plan réalisé lors de cette séance (décodage).
- 28 à 40 : l'enseignante donne la consigne et distribue les rôles.
- 41 à 129 : deux enfants ont imaginé un parcours, l'ont traduit sur un plan et cachés derrière un tapis (tenus par 2 autres enfants) le prescrivent à un autre enfant qui joue le récepteur.
- 130 à 157 : le groupe compare le plan et le parcours réalisé (correction).

De ces transcriptions, nous avons extrait trois situations de prescription proposées par l'enseignante :

- 1<sup>ère</sup> situation : le groupe prescrit un parcours à un destinataire absent (hors contexte).
- 2<sup>nde</sup> situation : un enfant prescrit un parcours à un autre enfant qui doit le réaliser devant lui.
- 3<sup>ième</sup> situation : un enfant (caché) prescrit à un autre enfant un parcours à réaliser en direct. Les enfants ne devaient se voir mais pouvaient se parler.

## 2. Analyse de la situation 1

Il s'agissait donc dans cette 1<sup>ère</sup> situation (extraite des séances 2) pour les enfants par groupe de 4 ou 5 de prescrire un parcours à un destinataire absent via une vidéo, sans la présence du matériel (hors contexte).

### 2.1 L'analyse en chiffres

Nous nous sommes d'abord intéressées à [la participation des enfants](#) en repérant :

- la distribution des temps de parole entre l'enseignante et les élèves, et entre les enfants
- la longueur moyenne des interventions des enfants
- le type d'énoncé (phrase)

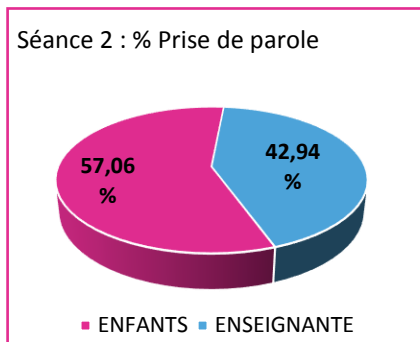


Schéma 1 : Partage de la prise de parole Situation 1

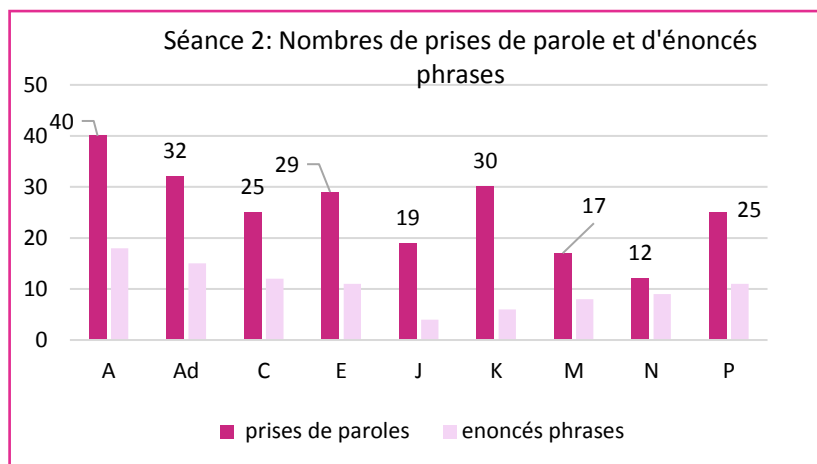


Schéma 2 : Nombre de prises de parole et d'énoncés phrases par enfant Situation 1

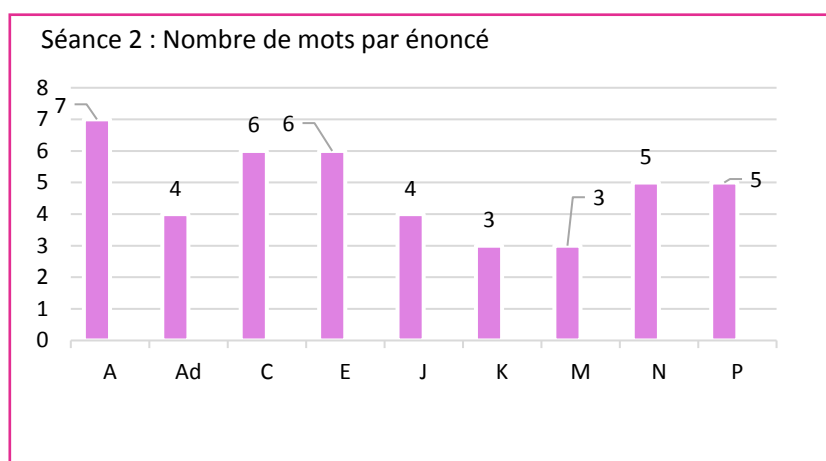


Schéma 3 : Moyenne du nombre de mots par énoncé, par enfant Situation 1

Les chiffres pour les deux groupes étant très proches, nous les présentons dans un même tableau pour une meilleure lisibilité. Nous observons une prise de parole importante de l'enseignante (43% des interventions) alors que les prises de parole des enfants oscillent entre 4.63% et 17.36%.

Les données « nombre de mots par énoncé » et « nombre d'énoncés » illustrent les niveaux de langage tels que signifiés par l'enseignante (précisés ci-dessus II.2), même si certains enfants comme P sont parfois stoppés par l'enseignante qui, dans cette séance de groupe, veille à ce que tous les enfants participent.

Nous nous sommes ensuite penchées sur [les prises de parole de l'enseignante](#). Nous avons repéré plusieurs déclencheurs à la prise de parole de l'enseignante (en dehors de la formulation des contextes et des consignes et, des interventions pour limiter les

moments d'inattention ou d'agitation de certains élèves). Nous rappelons que dans cette situation les objets du parcours ne sont pas présents, l'enseignante a juste affiché des photos des différents matériels.

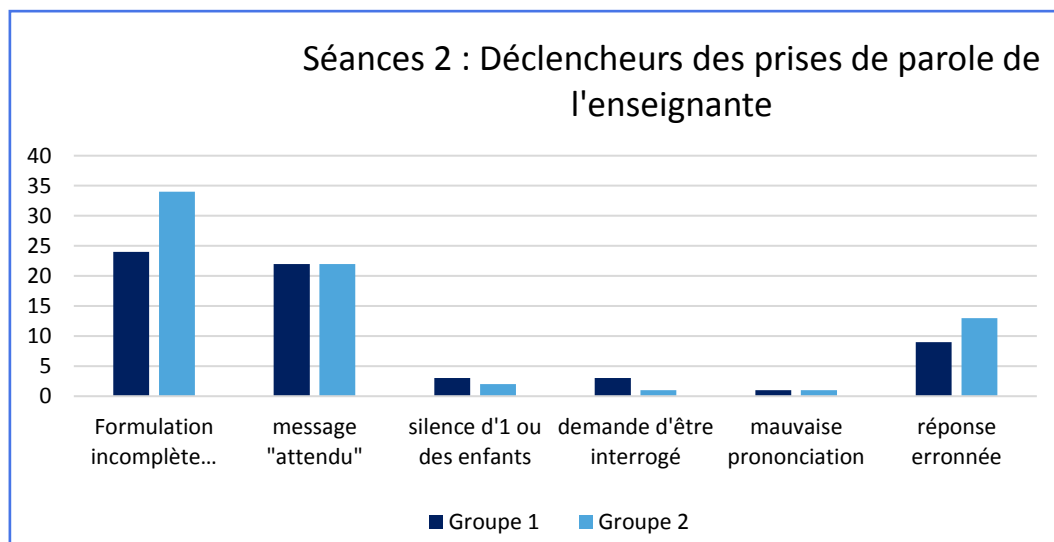


Schéma 4 : Déclencheurs des prises de parole de l'enseignante Situation 1

L'enseignante prend essentiellement la parole suite à des propositions ou des réponses des élèves incomplètes, parfois ambiguës (29%).

48	Ad	<i>Et le truc en haut.</i>
49	La maîtresse	<i>Le truc en haut, qu'est-ce que c'est le truc en haut ?</i>

(Annexe 2 : Transcription séance 2 - Groupe 1)

106	C	<i>Les plots !</i>
107	E	<i>Les plots en face de la ligne.</i>
108	La maîtresse	<i>En face de la ligne les plots ?</i>

(Annexe 3 : Transcription séance 2 - Groupe 2)

Elle intervient également après un énoncé de l'élève qu'elle attendait (22%).

182	N	<i>Passer entre les tours, faut passer !</i>
183	La maîtresse	<i>D'accord, je suis d'accord : passer entre les tours. Et quoi le tunnel ? Qu'est-ce qu'il faut faire avec ce tunnel ?</i>

(Annexe 2 : Transcription séance 2 - Groupe 1)

94	K	<i>Les plots, 4 !</i>
95	La maîtresse	<i>4 plots oui ! Et puis ?</i>

(Annexe 3 : Transcription séance 2 - Groupe 2)

Le troisième déclencheur de la prise de parole de l'enseignante est la réponse erronée (11%).

213	J	<i>Bah avec ce pont il faut aller dedans, faut aller dedans le pont.</i>
214	La maîtresse	<i>Dedans le pont ?</i>

(Annexe 2 : Transcription séance 2 - Groupe 1)

77	C	<i>Le cerceau, après la poutre, le pont, après slalomer, après...</i>
78	La maîtresse	<i>Slalomer ? C'est ce qu'il faut mettre ?</i>

(Annexe 3 : Transcription séance 2 - Groupe 2)

Notons que l'enseignante n'a que rarement (une fois sur chaque séance) relevé une mauvaise prononciation lexicale ou syntaxe.

En réponse à ces déclencheurs, l'enseignant va opter pour des réponses variées.

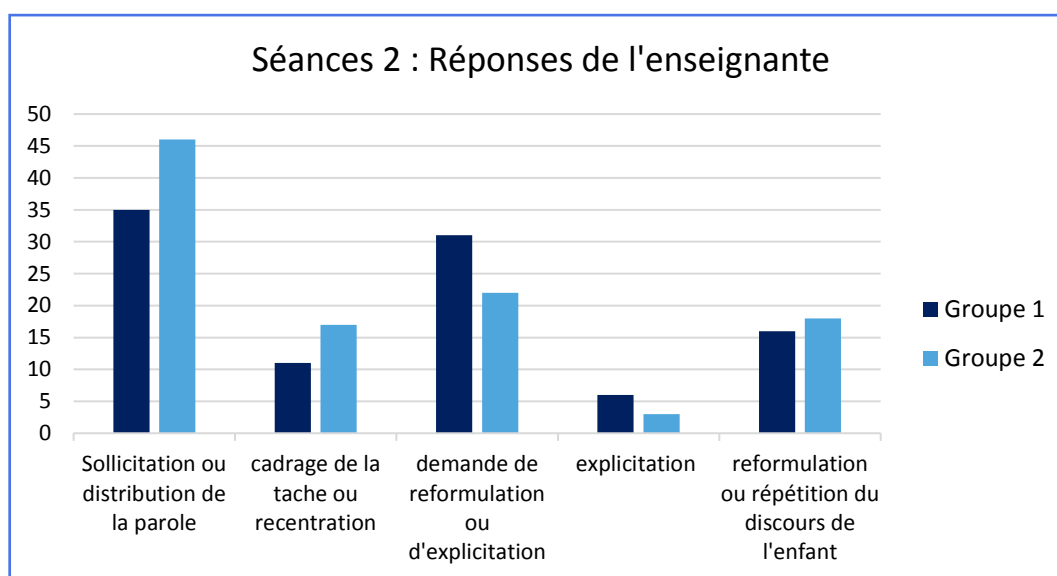


Schéma 5 : Type de réponse de l'enseignante Situation 1

Nous remarquons que les courbes de pourcentages des deux séances sont proches avec beaucoup de sollicitations et distributions de parole (40%), mais aussi des demandes d'explicitation (26%), de reformulation (17%) et de centration sur la tâche (14%). L'enseignante n'a que rarement donné les réponses et 5% de ses réponses concernent de l'explicitation de sa part. Tous ces chiffres sont à mettre en lien avec les situations d'entraînement proposées (changement de thème) mais aussi les niveaux d'expression hétérogènes et une gestion de la classe difficile. Nous y reviendrons.

Nous avons relevé des différences entre les séances réalisées avec les groupes 1 et 2. La séance 2 compte deux moments de retrait ou d'effacement de l'enseignante. C'est lors de cette même séance que les interactions entre pairs ont été les plus nombreuses (soit 18% des interventions des enfants).

Nous nous sommes aussi arrêtées sur [les énoncés des enfants](#). Nous rappelons que l'objectif de la séquence est d'amener les enfants à prescrire, c'est-à-dire « faire faire ». Dans la séance 2, nous avons enregistré chez les enfants du texte

essentiellement descriptif en lien avec les consignes et la situation de premiers entraînements. Certains élèves ont toutefois proposé des amorces de prescription.

190	N	<i>Il faut passer dessous le pont.</i>
-----	---	--

(Annexe 3 : Transcription séance 2 - Groupe 2)

81	C	Passer entre les tours. Après il faut aller dans le tunnel. Et après revenir à la fin.
----	---	---

(Annexe 3 : Transcription séance 2 - Groupe 2)

Notons également que langage gestuel et les déictiques ont été essentiellement utilisés dans le 1<sup>er</sup> groupe et par des enfants repérés en difficultés dans le langage verbal (ci-dessus II.2).

Les énoncés de situations de prescription dans les séances 4 et 5 seront davantage analysés.

## 2.2 L'analyse qualitative

Notre première analyse porte sur la situation/le contexte et la consigne : la part de l'implicite et de l'explicite.

Nous avons observé dans la situation 1, plusieurs changements de thème ou de consignes qui n'ont pas facilité la réalisation de la tâche pour les enfants.

Nous ferions trois remarques :

- D'abord, les enfants ont dû faire face à deux conduites langagières différentes : placer le parcours et faire le parcours. Rappelons que la situation initiale proposée en salle de motricité consistait pour les enfants à imaginer un parcours mais surtout le faire (avec à la fin « qu'est-ce que vous avez fait ? ») et la nouvelle consigne proposée lors de cette séance : « *Il va falloir expliquer aux enfants, aux élèves, de maître Adrien, comment faire le parcours pour qu'ils puissent le réaliser, le faire* ». Il en a résulté une incompréhension de la part des enfants et la nécessité de réajuster quasi en permanence pour l'enseignante.

Notons l'ambiguïté persistante dans ces séances dans l'utilisation du verbe « faire », mais aussi « réaliser ». S'agit-il d'imaginer un parcours, de placer le matériel, d'exécuter (parcourir) le parcours ? Nous même n'avons compris que tard dans la séance que la 1<sup>ère</sup> conduite prescriptive reposerait sur le comment placer les éléments du parcours et non comment le parcourir. Certains enfants sont restés dans cette incompréhension tout au long de la séance. Ainsi C :



73	La maîtresse	<i>Et après ?</i>
74	C	<i>Et après on revient à la fin.</i>
75	La maîtresse	<i>Oui, mais comme matériel, est-ce que c'est... Est-ce que ça va ? Il a tout dit ?</i>
76	Les élèves	<i>Oui !</i>
77	C	<i>Le cerceau, après la poutre, le pont, après slalomer, après...</i>
78	La maîtresse	<i>Slalomer ? C'est ce qu'il faut mettre ?</i>
79	A	<i>Mais non c'est les plots.</i>
80	La maîtresse	<i>Ah ! Le matériel c'est les plots. Vous savez c'est comme dans la recette.</i>
81	C	<i>Passer entre les tours. Après il faut aller dans le tunnel. Et après revenir à la fin.</i>

(Annexe 3 : Transcription séance 2 - Groupe 2)

- L'enseignante a alors tenté de répondre à la difficulté en changeant de contexte (dessin, recette), ou de consigne en décomposant la tâche de manière explicite (lister le matériel - indiquer où le poser).

1	La maîtresse	<i>Il va falloir expliquer aux enfants, aux élèves, de maître Adrien, comment faire le parcours pour qu'ils puissent le réaliser, le faire. D'accord ?</i>
33	La maîtresse	<i>D'accord. Alors qu'est-ce qu'on va dire aux enfants de maître Adrien, qu'est-ce qu'ils doivent mettre ? E ?</i>
80	La maîtresse	<i>Ah ! Le matériel c'est les plots. Vous savez c'est comme dans la recette.</i>
100	La maîtresse	<i>Alors maintenant on va dire où on pose les affaires ?</i>
174	La maîtresse	<i>Je crois qu'on va prendre les dessins que vous avez faits. Je vais prendre celui-là. Regardez bien. Alors du côté ici, y'a quoi ? Y'a ?</i>

(Annexe 3 : Transcription séance 2 - Groupe 2)

- Notons également que la situation initiale proposée lors de cette séance était hors contexte, il s'agissait d'expliquer un parcours en salle de classe face à une caméra : pas de matériel, pas de destinataire présent.

Nous nous sommes interrogées sur la pertinence de ce déroulé de séquence avec une seule séance en contexte avant (qui n'a pas respecté l'enchaînement : contextualisation / décontextualisation)

Toujours autour de cette question de la contextualisation, nous avons remarqué également que la représentation du discours prescriptif pour l'enseignante semble être la recette de cuisine (matériels et actions) d'où sa démarche dans la situation proposée : lister le matériel puis le placer. En elle-même cette démarche nous a semblé pertinente dans le déroulé. Elle a même permis à l'enseignante d'être plus claire dans ses demandes. Pourtant les jeunes enfants n'ont pas accès au terme générique.

L'expression du lien entre les deux contextes n'a pas fait sens chez eux jusqu'à dire comme C « *Pas le manger* »

80	La maîtresse	<i>Ah ! Le matériel c'est les plots. Vous savez c'est comme dans la recette.</i>
81	C	<i>Passer entre les tours. Après il faut aller dans le tunnel. Et après revenir à la fin.</i>
82	La maîtresse	<i>D'accord, c'est comme dans une recette, d'abord on dit tout le ?</i>
83	A	<i>Matériel.</i>
84	La maîtresse	<i>Et après on dit tout ce qu'il faut ?</i>
85	A	<i>Faire.</i>
86	La maîtresse	<i>Alors le matériel, vous êtes tous d'accord qu'il faut ?</i>
87	C	<i>Pas le manger.</i>

(Annexe 3 : Transcription séance 2 - Groupe 2)

Il aurait été plus pertinent d'expérimenter d'abord en contexte en direct avec un destinataire présent (un enfant du groupe) pour ensuite le « dématérialiser » (plus loin, derrière écran, puis absent avec vidéo). Des feedbacks auraient alors été possibles avec retours du destinataire, prise en compte de celui-ci et prescription plus explicite. De même, l'enseignante aurait pu proposer en amont une situation où elle se positionnait comme prescripteur, ce qui aurait permis aux enfants de comprendre ce qu'est une prescription pour pouvoir ensuite en produire une.

- Nous poursuivons notre analyse autour de la conduite prescriptive. Nous rappelons que l'objectif de la séquence est d'amener les enfants à prescrire, c'est-à-dire « faire faire ».

Nous remarquons que les élèves amorcent des conduites prescriptives dont l'enseignante ne s'empare pas. Ainsi sur le groupe 2, une élève dit ce qui lui a été prescrit par l'enseignante pour faire le parcours :

30	A	<i>Eh bien au fait, au début il fallait passer dans le cerceau, il fallait passer par-dessus la poutre et après il fallait passer dedans le plot, après il fallait slalomer, et après il fallait passer entre les tours et après il fallait passer dans le tunnel et revenir à la fin.</i>
31	La maîtresse	<i>Alors ?</i>
32	K	<i>Oui d'accord.</i>
33	La maîtresse	<i>D'accord. Alors qu'est-ce qu'on va dire aux enfants de maître Adrien, qu'est-ce qu'ils doivent mettre ? E ?</i>

(Annexe 3 : Transcription séance 2 - Groupe 2)

L'enseignante aurait pu saisir l'opportunité pour définir la conduite prescriptive et expliquer aux élèves que, c'était maintenant à eux de prescrire.

La même remarque peut être faite tout au long de la séance du groupe 1 :

33	Ad	<i>Il faut mettre le tunnel.</i>
34	La maîtresse	<i>Il faut mettre le tunnel ?</i>
35	Ad	<i>Oui !</i>
36	La maîtresse	<i>Ah !</i>
37	M	<i>Faut mettre le tunnel !</i>
38	La maîtresse	<i>Il faut mettre le tunnel ?</i>
39	M	<i>Ouais !</i>
40	La maîtresse	<i>Alors ils mettront le tunnel. On lève le doigt si on veut compléter.</i>

(Annexe 2 : Transcription séance 2 - Groupe 1)

La reprise de l'énoncé de l'élève sur un mode interrogatif aurait pu donner lieu d'abord à une évaluation positive puisque c'était le premier énoncé prescriptif de la séance. L'enseignante aurait pu s'en saisir pour expliciter sa consigne. Elle reviendra d'ailleurs sur cet énoncé, 20 énoncés plus loin, après que les élèves se soient de nouveau « reperdus » dans la confusion « placer le matériel » ou « faire le parcours » :

59	La maîtresse	<i>Stop P. Je ne sais pas si vous avez entendu ce qu'a dit Ad. Ad, il a dit au début. Tu écoutes bien.</i>
60	Ad	<i>Le cerceau.</i>
61	La maîtresse	<i>Il a dit : il faut mettre le tunnel. Si on veut que les enfants de maître Adrien préparent le parcours, le circuit, qu'est-ce qu'il faut leur dire ?</i>
62	P	<i>Il faut bien leur expliquer le parcours sinon ils vont pas... ils vont se tromper de trajet.</i>
63	La maîtresse	<i>D'accord. Donc Ad, il a commencé à dire il faut mettre le tunnel.</i>

(Annexe 2 : Transcription séance 2 – Groupe1)

Notons que A a construit son discours dans une logique chronologique d'actions à réaliser en utilisant des organisateurs temporels, l'enseignante ne s'en saisit pas de suite, sans doute pour laisser les enfants y arriver par eux même.

30	A	<i>Eh bien au fait, au début il fallait passer dans le cerceau, il fallait passer par-dessus la poutre et après il fallait passer dedans le plot, après il fallait slalomer, et après il fallait passer entre les tours et après il fallait passer dans le tunnel et revenir à la fin.</i>
----	---	--

(Annexe 3 : Transcription séance 2 - Groupe 2)

Les enfants échangent entre eux, mais malgré les tentatives d'explication de A, ses camarades ne comprennent pas

34	E	<i>On doit mettre un tunnel...</i>
35	A	<i>Non.</i>

36	E	<i>Un cerceau.</i>
37	La maîtresse	<i>Elle te dit non. Pourquoi tu dis non ?</i>
38	A	<i>Parce que il est à la fin le tunnel et en premier c'est le cerceau.</i>

42	E	<i>Un pont.</i>
43	A	<i>Non !</i>
44	E	<i>Mais si ! On passe dessous !</i>
45	A	<i>Mais non !</i>
46	E à B	<i>Je sais pas ce que c'est moi !</i>
47	A	<i>Mais non mais avant y'a quelque chose ! Après le cerceau y a quoi ?</i>
48	La maîtresse	<i>Mais je sais pas moi ! C aide là parce que...</i>
49	C	<i>Après les... les plots y'a...</i>
50	A	<i>Mais non ! C'est parce que E dit que après le cerceau y'a l pont et y'a la planche !</i>

(Annexe 3 : Transcription séance 2 - Groupe 2)

L'enseignante y revient plus tard.

153	E	<i>La poutre, le cerceau, et euh le...</i>
154	A	<i>Le cerceau il est avant.</i>
155	La maîtresse	<i>Attend, elle te dit le cerceau il est avant la poutre.</i>

160	La maîtresse	<i>Le pont. Mais elle t'a dit qu'il fallait commencer par ?</i>
161	A	<i>Le cerceau et la poutre.</i>
162	La maîtresse	<i>Alors C, du côté de la porte de la cantine, il faut mettre ? Dans le bon ordre ?</i>

(Annexe 3 : Transcription séance 2 - Groupe 2)

Arrivée à ce stade de notre recherche, nous avons quelques réponses à notre hypothèse 1.

Nous avons pu vérifier que si la tâche est là pour donner forme aux apprentissages, elle se doit de reposer sur un déroulé bien organisé avec un énoncé de la consigne explicite qui va orienter l'action, sur une succession d'actions et sur une évaluation finale. En maternelle, l'enfant va peu à peu comprendre ce qui lui est demandé. En grande section, on attend même qu'il puisse se représenter la tâche et progressivement par différentes situations comprendre les objectifs de la tâche, ce qui est loin d'être facile pour le jeune enfant.

Nous avons perçu dans cette première situation combien bon nombre d'enfants dans la classe avaient des difficultés à agir hors contexte, à décontextualiser leurs actions.

Nous avons vu aussi comment le contexte langagier concoure à la compréhension de de la consigne et de la tâche, et comment l'enseignant doit favoriser l'explicitation de la consigne, réguler les actions et finalement donner du sens à l'activité. Globalement,

nous pouvons dire qu'il n'y a pas eu de conduite prescriptive et qu'il n'y a pas eu d'étayage dans cette première situation.

Nous dirions donc qu'une des conditions à l'apprentissage d'un discours prescriptif, comme d'ailleurs à toute conduite discursive, est que l'enseignant ait clairement défini et le contexte sur lequel il va bâtir la tâche, et l'énoncé de sa consigne. Concernant le contexte, il est important dans le processus d'apprentissage qu'il y ait progression vers une décontextualisation, c'est-à-dire un détachement progressif par rapport au contexte concret. Ainsi dans notre situation il nous semble qu'il était nécessaire que l'enfant, le prescripteur, puisse d'abord voir son interlocuteur et les effets de ses injonctions ou prescriptions.

Enfin, il faut que soit abordée rapidement avec les enfants cette caractéristique spécifique de la conduite prescriptive qui est la logique de la succession des actions à accomplir.

### 3. Analyse des situations 2 et 3

Dans ces deux situations (extraite des séances 4 et 5), l'enseignante a proposé un destinataire et un ou deux prescripteurs.

Dans la 2<sup>nde</sup> situation, un enfant devait prescrire un parcours à un autre enfant qui devait le réaliser devant lui. Le destinataire avait la possibilité de questionner et le prescripteur de réajuster ses propos au regard du réalisé et des questions du destinataire.

Dans la 3<sup>ième</sup> situation, un enfant (caché) devait prescrire à un autre enfant un parcours à réaliser en direct. Les enfants ne devaient se voir mais pouvaient se parler. Le destinataire pouvait questionner et le prescripteur réajuster ses propos en fonction des questions. La vérification se réalisait en fin de séance.

#### 3.1.1 L'analyse en chiffres

- Regardons tout d'abord **la distribution des temps de parole** entre l'enseignante et les élèves, et entre les enfants.

Arrêtons-nous sur les prises de paroles. Dans la mesure où l'enseignante a nommé des prescripteurs et des destinataires, il nous a semblé plus judicieux de ne pas nous appesantir sur les autres enfants.

Dans la situation 2 (séance 4) : E prescrit à K.

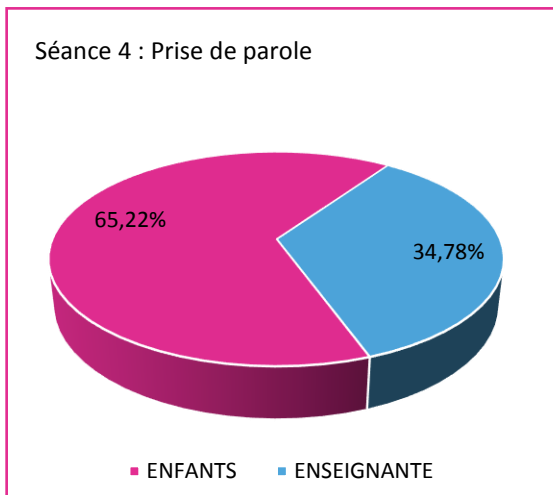


Schéma 6 : Partage de la prise de parole Situation 2

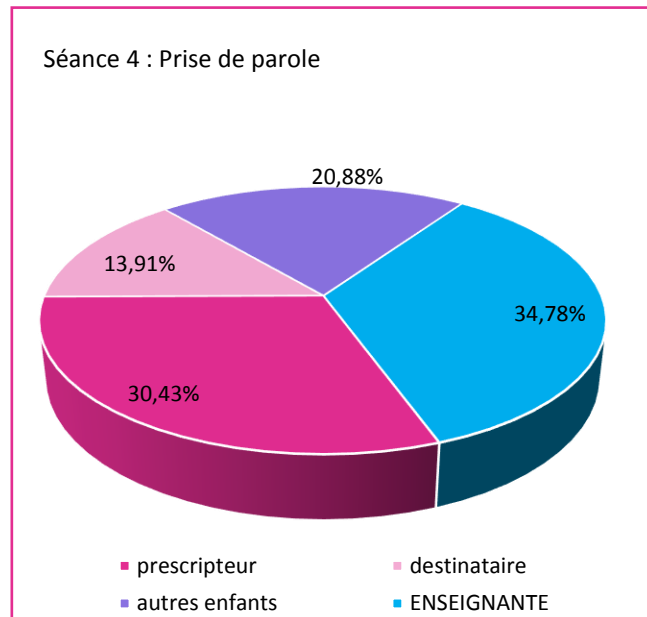


Schéma 7 : Partage de la prise de parole (prescripteur/destinataire) Situation 2

Dans la situation 3 (séance 5) : M aidé de A prescrit à J.

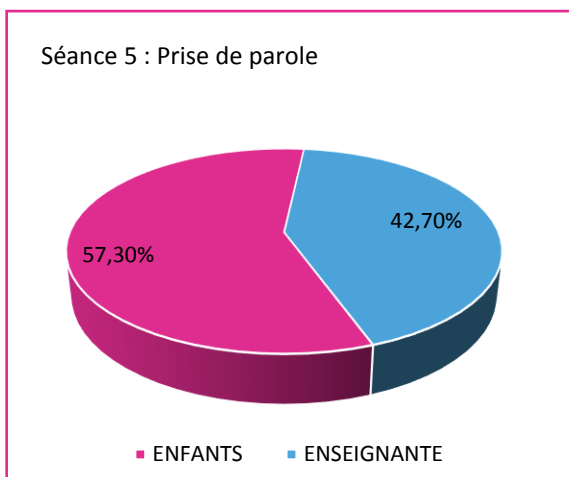


Schéma 8 : Partage de la prise de parole Situation 3

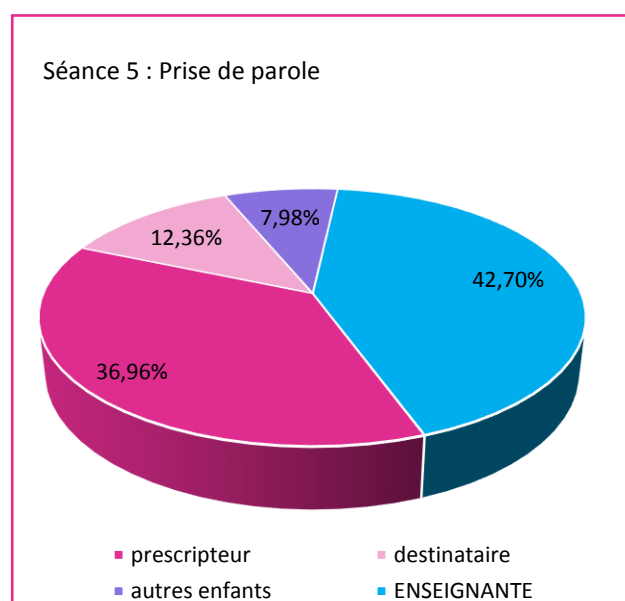


Schéma 9 : Partage de la prise de parole (prescripteur/destinataire) Situation 3

Nous observons une augmentation significative du temps de parole des enfants, et plus particulièrement des prescripteurs. Comme nous le verrons, ces chiffres s'expliquent non seulement par la situation proposée mais aussi par le niveau et la qualité du langage des enfants prescripteurs et destinataires.

- Nous avons plusieurs déclencheurs à la prise de parole de l'enseignante. Nous avons retenu ceux émanant des prescripteurs et plus rarement destinataires.

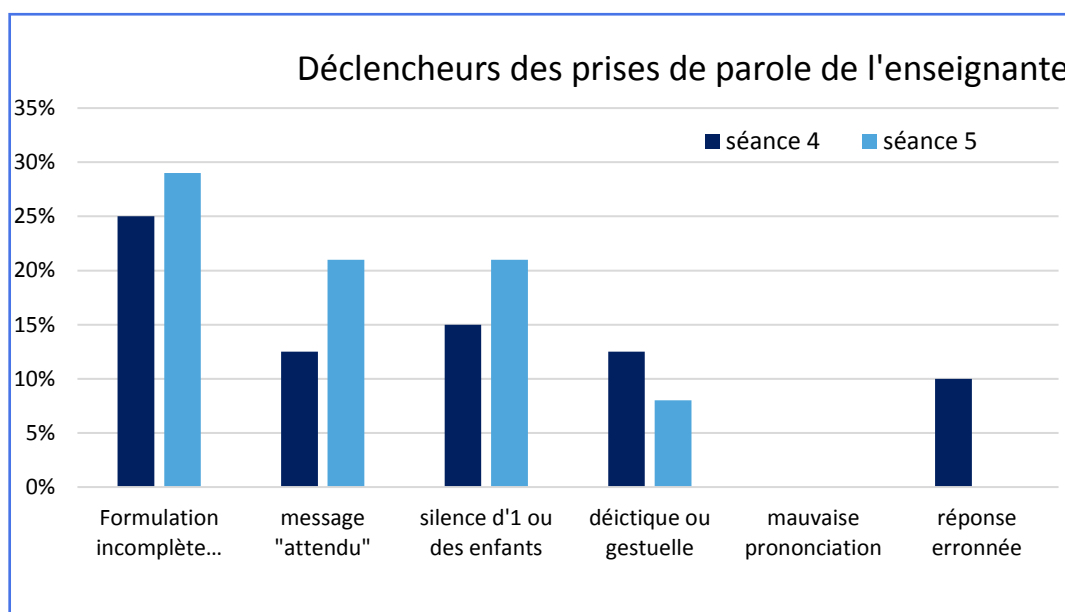


Schéma 10 : Déclencheurs des prises de parole de l'enseignante Situations 2 et 3

L'enseignante prend la parole suite à des propositions ou des réponses des élèves prescripteurs incomplètes (27%).

96	M	<i>A côté</i>	M est toujours debout.
97	La maîtresse	<i>Mais à côté ... mais à côté de quoi ? demande à A devant où ?</i>	

(Annexe 5 : Transcription séance 5)

Elle intervient également lorsque les prescripteurs sont « bloqués » et ne saisissent pas l'aide de leurs camarades (18%).

Elle est intervenue après un énoncé de l'élève qu'elle attendait (17%).

Le quatrième déclencheur de la prise de parole de l'enseignante est l'utilisation des gestes au lieu d'un vocabulaire spatial (11%).

118	M	<i>Là !</i>	M montre du menton.
119	La maîtresse	<i>Là ! ça ne me va pas.</i>	

(Annexe 5 : Transcription séance 5)

- Par contre, les réponses de l'enseignante à ces déclencheurs sont différentes en fonction des séances :

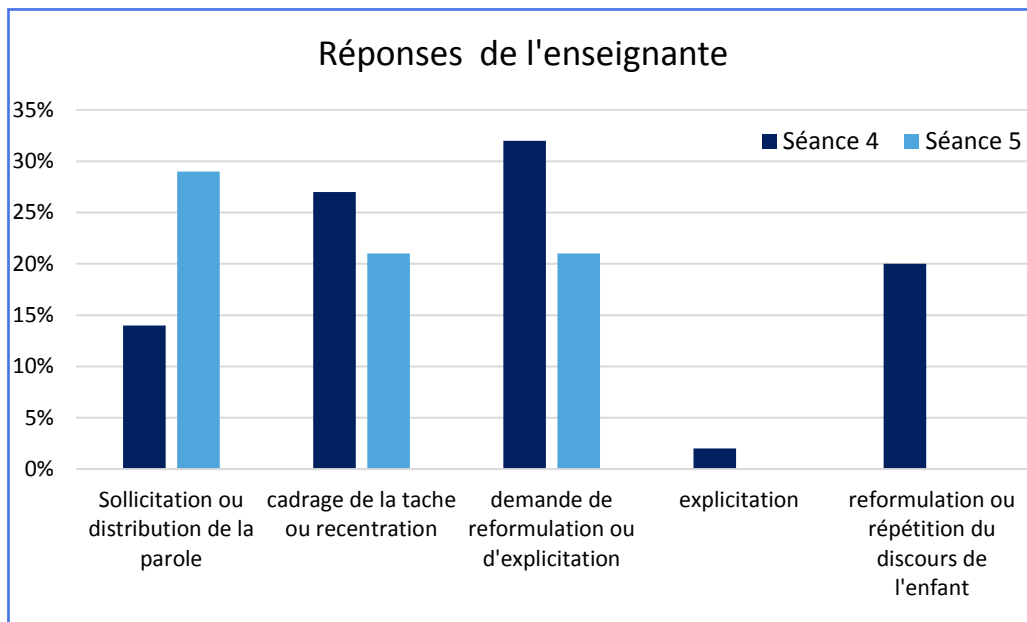


Schéma 11 : Type de réponse de l'enseignante Situations 2 et 3

Ces écarts dans les résultats sont à rapprocher des profils des enfants prescripteurs, des situations proposées avec, comme nous le verrons plus tard, les conditions matérielles de leurs réalisations.

Nous pouvons donc les rapprocher des énoncés des enfants présentés ci-dessous.

- Nous proposons une étude individuelle **des énoncés des prescripteurs**. Il est difficile de comparer, de percevoir une évolution dans la mesure où les prescripteurs sont différents dans chaque séance. Si nous avions eu plus de séances programmées, nous aurions pu réellement comparer les productions.

Dans la séance 4, le prescripteur (E) a un bon niveau de langage et le destinataire (K) a besoin d'être rassuré. E est intervenue 35 fois avec une moyenne de 6 mots par énoncés. 65% sont des énoncés dont la syntaxe est plus ou moins correcte.

Dans la tentative de prescription, on note 10 déictiques, dont 8 sont accompagnés de langage gestuel.

66	E	<i>Il faut lui mettre les plots par ici par là.</i>	E secoue la tête à droite.
----	---	---	----------------------------

(Annexe 4 : Transcription séance 4)



Nous observons 12 prescriptions qualifiées d'incomplètes du fait essentiellement de l'absence ou de l'imprécision des organisateurs spatiaux, ou encore du « parasitage » extérieur (parole coupée par les camarades ou l'enseignant). Après reprise, 10 prescriptions sont complétées par E prescripteur, sans pour autant qu'elle reprenne la prescription en entier.

77	E	<i>Et tu mets le tunnel...</i>	K a pris le tunnel dans ses mains et attend
81	E	<i>Il faut le mettre Il faut le mettre plus en face des plots.</i>	
83	E	<i>Il faut le mettre juste en face des plots</i>	
87	E	<i>Non c'est pas en face</i>	
91	E	<i>Non c'est par là.</i>	E montre du doigt.
93	E	<i>Non c'est pas en face,</i>	
99	E	<i>En face beh... quand quelqu'un est juste devant nous là eh ben ça veut dire en face.</i>	E montre du doigt.
108	E	<i>De l'autre banc là-bas</i>	
110	E	<b>Oui. Devant les casiers</b>	<b>K pose bien le tunnel en face des plots</b> c'est-à-dire parallèlement (devant les casiers)

(Annexe 4 : Transcription séance 4)

E arrive à prescrire parce qu'elle reste attentive aux questions et apports de l'enseignante et de ses camarades comme un peu plus loin dans la séance.

149	E	<i>Tu le mets juste là Mais après le truc là... ça veut dire le truc</i>	E hoche la tête à gauche.
150	La maîtresse	<i>Par-là après le truc ?</i>	K porte la tour.
151	P	<i>Un pont ?</i>	
152	E	<i>Le pont.</i>	

(Annexe 4 : Transcription séance 4)

Nous observons de **la co-activité** au travers l'aide apportée par le destinataire lui-même (qui questionne, demande des précisions (5), ou une validation (8)).

Globalement nous observons une évolution de la qualité du discours prescriptif de E dans la mesure où elle arrive à produire des prescriptions permettant au destinataire K de construire le parcours, et ce grâce à l'aide de ses camarades, et à l'étayage de l'enseignante.

Dans la séance 5, le prescripteur est M, enfant qui présente des difficultés de langage. Il est aidé dans sa tâche par A dont la participation en classe est très moyenne malgré un bon niveau de langage.

M a pris la parole 19 fois avec une moyenne de 2 mots par énoncé. Seules 18%, sont des phrases à la syntaxe plus ou moins correcte. Dans 50% des énoncés, on observe

des déictiques associés à l'utilisation du langage gestuel. Les tentatives de prescription sont pauvres (3)

56	M	<i>Le poser là.</i>	M sort de la cachette et montre du doigt.
73	M	<i>Il faut mettre là.</i>	M sort la tête, les mains derrière le dos, il montre du menton.
103	M	<i>Et après il faut mettre ça... le pont.</i>	M montre sur le plan.

(Annexe 5 : Transcription séance 5)

M n'a pas pu se tenir derrière le tapis, se levant pour montrer du doigt. Il n'a pas pu se mettre à la place du destinataire, ainsi il peut montrer un emplacement sur le plan, outil invisible pour J.

102	La maîtresse	<i>Après « terminé » il te dit. Ecoute bien J, M va te donner une consigne.</i>	
103	M	<i>Et après il faut mettre ça. Le pont.</i>	M montre sur le plan.

(Annexe 5 : Transcription séance 5)

Nous observons donc une incapacité de M à prescrire en lien avec une tâche langagière trop ambitieuse, un environnement qui ne s'y prête pas. Nous aborderons la guidance ci-dessous.

M est en difficulté dans la démarche malgré l'aide de A, et du destinataire J, qui le questionne (6 demandes des précisions et 2 de validations).

Il est toutefois attentif à ce qui lui est renvoyé par ses camarades.

90	J	<i>Où je mets ?</i>	
91	M	<i>Là !</i>	M se lève et montre du menton.
92	J	<i>Non mais les plots ?</i>	
93	M	<i>C'est là !</i>	
94	A	<i>Tu les mets les plots tu les mets devant.</i>	
95	La maîtresse	<i>Devant quoi M ?</i>	
96	M	<i>A côté.</i>	M est toujours debout.
97	La maîtresse	<i>Mais à côté ... mais à côté de quoi ? Demande à A devant où ?</i>	
98	M	<i>Devant où ?</i>	
99	A	<i>Devant où on s'assoit.</i>	

(Annexe 5 : Transcription séance 5)

Pour terminer nous pouvons ici nous arrêter sur l'utilisation de cet outil sémiotique qu'est le plan (Annexe 6), il nous a semblé qu'il a permis aux deux enfants de mieux comprendre la consigne, de permettre un langage et un projet communs entre les deux prescripteurs.

### 3.1.2 Analyse qualitative

Nous remarquons pour les deux dernières séances de prescription une motivation des enfants qui sont quasiment tous volontaires pour être le prescripteur.

- La contextualisation de la tâche et les consignes sont clairement énoncées par l'enseignant qui s'assure de la réappropriation par les enfants.

Pour la séance 4 :

*« On va trouver un nouveau parcours...E va dire à K où il doit placer les éléments. Donc ça veut dire que K va faire le parcours »*

Pour la séance 5 :

*« Attention écoutez-bien je change la consigne.... La consigne c'est très important. Je vais prendre un élève que nous allons cacher avec maîtresse E qui va préparer un parcours...*

*Il va devoir l'expliquer, c'est-à-dire dire à un autre enfant où mettre les différents éléments et après on regardera si ce qu'il a dit correspond bien à ce que l'enfant a mis dans la salle »*

- Les deux situations proposées avec désignation d'un ou deux prescripteurs et un destinataire et la présence du matériel nous sont apparues propices à l'exercice de la prescription.

Les enfants ont toutefois eu du mal à prescrire : en effet même ceux qui, semble-t-il, ont compris la démarche première (celle de nommer les objets et indiquer un emplacement), ne l'appliquent pas toujours parce que impulsifs, trop impatients de bien faire. Les déictiques et gestes, contraires à la consigne, sont nombreux.

Il semblerait que la dimension « supérieure » qui est celle de se mettre à la place de l'autre, notamment sur le plan de l'espace, reste à mûrir pour la plupart des enfants, d'où des prescriptions, quand elles existent, très incomplètes.

- La difficulté à prescrire est aussi à mettre en lien avec la situation elle-même, le contexte proposé.

Nous avons perçu d'une part des difficultés de gestion du groupe, groupe qui est (dans les deux situations) source d'agitation chez les enfants, notamment ceux qui ne s'inscrivent pas dans la démarche d'aide au prescripteur par manque d'intérêt ou au

contraire par frustration. C'est par exemple le cas de N qui, en séance 4, d'abord se porte candidat puis ensuite essaie d'intervenir et enfin se perd dans la consigne.

55	La maîtresse	<i>E qui va dire à K où il doit placer les éléments. Donc ça veut dire que K va faire le parcours. Que E...</i>	K va au centre de la salle.
56	N	<i>Et moi aussi ?</i>	
57	La maîtresse	<i>Nous, on regarde pour le moment que E met bien ses mains derrière le dos. Et nous on regarde si tout va bien. Donc E tu expliques.</i>	

77	E	<i>Et tu mets le tunnel...</i>	K a pris le tunnel dans ses mains et attend.
78	N	<i>Y'a un plot qui...</i>	
79	La maîtresse	<i>Laissez parler E.</i>	

133	N	<i>Non !</i>	
134	Les élèves	<i>Oui !</i>	
135	La maîtresse	<i>N Eh bien il va expliquer. Eh bien explique N.</i>	
136	N	<i>En fait la poutre, elle est juste devant le cerceau.</i>	
137	P	<i>Mais non !</i>	
138	La maîtresse	<i>Mais c'est un nouveau trajet N.</i>	

(Annexe 4 : Transcription séance 4)

Par ailleurs, les conditions matérielles se sont avérées peu favorables au calme et à la concentration. En effet, deux enfants étaient chargés de tenir un tapis à la verticale pour servir d'écran. Ils se sont vite agités : baissant le tapis, cherchant à voir le plan et participer autrement.

74	La maîtresse	<i>Demande à A de t'aider. K tiens bien le tapis. Alors ? Donc où il faut le mettre ? A, tu aides M.</i>	
----	--------------	--	--

78	La maîtresse	<i>Devant les casiers où les petits s'assoient. Regardez si vous êtes d'accord ? Les 2 garçons qui tiennent le tapis doivent bien le tenir.</i>	J déplace le cerceau sur la ligne en face et place le tunnel.
----	--------------	---	---

(Annexe 5 : Transcription séance 5)

Il en résulte, ce qui est très dommage, des tentatives de prescription interrompues par les enfants mais aussi l'enseignante.

115	E	<i>Et tu mets le pont... Tu mets le pont...</i>	
116	La maîtresse	<i>Ecoutez la suite. C tu nous gênes.</i>	

(Annexe 4 : Transcription séance 4)

Regardons toutefois de plus près les prescriptions réalisées.

- Le guidage de l'enseignante reste prégnant prenant en compte la différenciation.

Cette différenciation dans la guidance se retrouve à la fois dans les attentes que l'enseignante a vis-à-vis de chaque élève, que dans l'aide à la verbalisation qu'elle lui apporte.

Ainsi, elle sollicite beaucoup M en séance 5 pour l'aider à avancer : aide à désigner les objets, les endroits où les placer... De la même façon, elle souligne, pour lui, la pertinence des propos des autres qui sont entrés dans la démarche discursive.

45	La maîtresse	<i>Qu'est-ce qu'il faut faire M avec la poutre ? Non K ton travail.</i>	Beaucoup de mouvements, de dispersions des autres enfants, du bruit.
46	J	<i>Je la mets où ?</i>	
47	La maîtresse	<i>Euh il t'as dit « je la met où ? »</i>	

(Annexe 5 : Transcription séance 5)

Elle est restée plus en retrait en séance 4 vis-à-vis de E, ce qui a favorisé les échanges et l'entraide entre pairs.

123	E	<i>Tu la mets la juste derrière les tours ;</i>	
124	K	<i>De quoi ?</i>	
125	E	<i>Derrière les tours la poutre.</i>	
126	N	<i>Ah oui c'est pas compliqué.</i>	
127	K	<i>Là ?</i>	K hésite à poser la poutre.

151	P	<i>Un pont ?</i>	
152	E	<i>Le pont.</i>	
153	K	<i>En face du pont.</i>	K la met après le pont (par rapport à ses camarades) en face de lui.
154	E	<i>Voilà et l'autre tu le mets...</i>	
155	K	<i>Ici.</i>	K montre emplacement à côté, de l'autre côté de la ligne jaune K va chercher et pose l'autre tour.
156	E	<i>Pas collées.</i>	
157	K	<i>Pas collées, je sais.</i>	
158	E	<i>C'est bon.</i>	
159	La maîtresse	<i>Ça vous va ?</i>	

(Annexe 4 : Transcription séance 4)

Dans les situations 2 et 3, l'enseignante a donné du sens à la situation.

52	J	<i>Moi je connais pas le parcours.</i>	
53	La maîtresse	<i>Ah non on va trouver un nouveau parcours. Alors premièrement on va dire à... On va commencer par E qui va devoir dire à... à...</i>	
54	P	<i>A J.</i>	
55	La maîtresse	<i>E qui va dire à K où il doit placer les éléments. Donc ça veut dire que K va faire le parcours.</i>	

		<i>Que E...</i>
56	N	<i>Et moi aussi ?</i>
57	La maîtresse	<i>Nous, on regarde pour le moment que E met bien ses mains derrière le dos. Et nous on regarde si tout va bien. Donc E tu expliques.</i>

(Annexe 4 : Transcription séance 4)

Arrivées à ce stade de notre analyse nous souhaitons mettre en perspectives ces nouvelles données afin de répondre à nos hypothèses de travail.

Tout d'abord, nous devons constater que nous n'avons pas suffisamment de matériel (séances) pour évaluer l'évolution du langage prescriptif chez les enfants, et ce de manière individuelle.

Dans les deux nouvelles situations, la consigne est clairement énoncée. Les enfants sont ici en contexte. La contextualisation de la tâche est également clairement énoncée. Ainsi, contrairement à la situation 1, les élèves n'ont pas eu de difficultés à rentrer dans la tâche (temps de parole des enfants plus important, moins de sollicitations de l'enseignante pour participer, envie de tous de participer) et semblent l'avoir comprise.

Nous ne pouvons que confirmer l'importance de contextualiser en début de séquence avant de décontextualiser. La consigne sera d'autant plus explicite si l'enfant est en contexte. Ainsi après une première situation en contexte, l'enseignant peut, selon le rythme des enfants, aller vers une décontextualisation, comme on le voit en situation 3. Ainsi, il nous a semblé qu'il aurait été plus judicieux de proposer la situation 1 seulement dans un troisième temps, et ce encore plus particulièrement pour des enfants comme M qui auront besoin de séances intermédiaires plus nombreuses.

Ces remarques confirment notre première réponse à l'hypothèse 1 selon laquelle la nature du discours prescriptif chez l'enfant dépend de la situation proposée par l'enseignant en termes de tâche, de contexte, et de consigne.

Au niveau de l'enseignante, nous remarquons une prise de parole moindre en situation 2, et par conséquent davantage d'échanges entre pairs lorsqu'elle se met en retrait. Les enfants « prennent les rennes » de l'échange, acceptent que les autres prennent des tours de paroles, s'écoutent les uns les autres, s'entraident (comme déjà remarqué en situation 1 avec A et E).

Cela nous renvoie à l'effacement énonciatif de l'enseignant décrit par M. Grandaty qui regrette que l'enseignant ne laisse pas suffisamment les élèves réfléchir, penser par

eux même. Il qualifie cette position de contre-étayage. Il encourage l'enseignant à se mettre en retrait, et ainsi favoriser les interactions entre pairs, l'expression ou la confrontation des idées, et finalement la place à la pensée des élèves.

Contrairement à la situation 1 dans laquelle on ne percevait de stratégies d'étayage, où nous avons le sentiment que parfois l'enseignante laissait peu de place à la pensée des enfants (réponse trop rapide – parole coupée), on observe dans les situations 2 (mise en retrait) et 3 (guidage d'un enfant) un étayage plus efficient permettant la réalisation de la tâche de prescrire.

Bruner parle de l'interaction de tutelle, qui amène l'enfant « *au-delà de ses possibilités* ». Dans les trois situations d'apprentissage proposées, l'enseignante n'interroge pas l'enfant qui sait prescrire, mais celui qui devra dépasser son niveau. Elle adapte ses interventions aux capacités des enfants.

La personne qui sait faire, se verra confier une autre tâche, comme pour A : aider son camarade. Nous voyons bien qu'il ne s'agit pas de proposer un enseignement linéaire et cloisonné mais bien une progressivité des apprentissages.

Même si les éléments que nous avons récoltés sont très justes pour d'abord pouvoir évaluer précisément la qualité du discours prescriptif et ensuite la qualité de l'étayage de l'enseignant, nous pouvons donner des éléments de réponse à l'hypothèse 2.

Nous avons, pour un enfant, un étayage de l'enseignante (enrôlement, maintien de l'orientation et effacement énonciatif) et une co-activité du groupe opérants, qui conduisent à une prescription en grande partie réussie. Pour l'autre enfant, nous voyons un guidage très important, nécessité par les difficultés de langage déjà repérées, basé sur une simplification de la tâche (aide d'un camarade proposée) qui a permis l'adhésion et la participation active même si cela n'a pas suffi à la production d'un discours prescriptif.

Ces quelques éléments viennent nous conforter dans l'idée que le type d'étayage proposé par l'enseignant influe sur la qualité du langage prescriptif utilisé par les enfants, avec toutefois la nécessité de poursuivre les séances en variant contexte, étayage pour confirmer ou pas cette seconde hypothèse. Il nous semble également indispensable de proposer en amont une situation où l'enseignante se positionne comme prescripteur, permettant eux enfants de comprendre ce qu'est une prescription avant d'en produire une (démonstration ou présentation du modèle selon Bruner).

## IV CONCLUSION

Ce travail de recherche avait pour objectif de réfléchir aux conditions pédagogiques et didactiques favorables au développement des conduites prescriptives chez des enfants de grande section de maternelle.

Nous nous sommes penchées sur les travaux de théoriciens et chercheurs comme J. Bruner, M. Grandaty, A. Florin ou encore P. Péroz. Notre réflexion théorique nous a permis de balayer les recherches en termes de conduites discursives et plus particulièrement prescriptives, de leur enseignement à l'école, et de l'étayage qui doit accompagner cet apprentissage.

Pour répondre à notre problématique, nous nous sommes intéressées aux situations proposées par l'enseignant (tâche, consigne et contexte) et à son étayage. Il s'agissait d'analyser leur influence sur la nature et la qualité du langage prescriptif produit par les enfants.

Nous avons établi une méthodologie de recueil de données.

L'analyse des éléments recueillis nous a permis de montrer que la production d'un discours prescriptif chez l'enfant nécessite d'une part un contexte et une consigne explicite clairement définis permettant à l'enfant de comprendre l'objectif de la tâche. La séquence doit être bâtie selon une logique de succession des séances respectant l'ordre : une contextualisation, avant d'aborder la décontextualisation et finir par la recontextualisation. D'autre part, la qualité de la production dépend d'un étayage de l'enseignant, bien sûr ajusté en fonction des enfants mais qui, pour tous, favorise les interactions entre pairs, la confrontation des idées et la place à la pensée de chacun.

Toutefois notre recherche mériterait des réajustements pour être plus complète et répondre mieux à nos hypothèses. Il nous semblerait pertinent de proposer à 3 ou 4 enfants représentatifs de la classe une séquence plus étoffée respectant l'ordre précité et un étayage de plus en plus en retrait afin de mesurer l'évolution du discours prescriptif produit.



## Bibliographie

- ASTINGTON J. 1999, *Comment les enfants découvrent la pensée, la « théorie de l'esprit » chez l'enfant*, Retz
- ASTINGTON J. 2010 *Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants*. Article sur Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants,
- BIANCO M. octobre 2015, *Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*, contribution rapport scientifique du Conseil national d'évaluation du système scolaire « Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ? »
- BROSSARD M. 1992, *Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire*, Enfance 4
- BRUNER J. 1983, *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*, P.U.F.
- BRUNER J. 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Pédagogie Retz.
- CHARANDEAU P. 2004, *Comment le langage se noue à l'action dans un modèle socio communicationnel du discours*. De l'action au pouvoir, Cahiers de Linguistique Française.
- FLORIN A. 1995, *Parler ensemble en maternelle*, Paris, Ellipses.
- FLORIN A. 1999, *Le développement du langage*, Dunod, Paris.
- FLORIN A. et VRIGNAUD P. 2007, *Réussir à L'école : les effets des dimensions conatives en éducation*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- GRANDATY M. et TURCO 2001, *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, INRP.
- GRANDATY M. et CHEMLA M. 2004, *Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage: les étayages. Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* INRP, Hatier pédagogique.
- GRANDATY M. 2005, *De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage*, In Talbot, L. (Ed.), *Pratiques enseignantes et difficultés d'apprentissage*.

- GRANDATY M. 2006, *Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe*. B. Schneuwly & T. Thévenaz-Christen, *Analyses des objets enseignés- Le cas du français*, de Boec
- HUDELLOT C. et VASSEUR M.T. 1997, *Peut-on se passer de la notion d'étayage dans l'élaboration langagière en L1 et en L2*. Calap, 15.
- NONNON E. 2001, *La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description*. In M. Grandaty, & G. Turco (Eds.), *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : INRP.
- PÉROZ, P. 2015, *Apprendre ensemble à parler et à raconter à l'école maternelle*, PNF.
- TARDIF J. et PRESSEAU A. 1998. *Quelques contributions à la recherche pour favoriser le transfert des apprentissages*, Vie pédagogique, n° 108, septembre-octobre,
- VENEZIANO, E. 2011, *Interactions verbales et acquisition du langage*, Paris, le Harmattan
- VENEZIANO, E. 1999, *L'acquisition de connaissances pragmatiques : apprendre à expliquer*. Revue Parole.

## Webographie

- [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=86940](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940)  
→ *Le programme d'enseignement de l'école maternelle 2015*
- <http://www.eduscol.education.fr/cid91996/mibiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>  
→ *Ressources d'accompagnement*
- [http://www.cafepedagogique.net/Documents/82\\_Vygotski\\_Bordeaux.pdf](http://www.cafepedagogique.net/Documents/82_Vygotski_Bordeaux.pdf)  
→ J.-P. Bernière, M. Rebière, M. Jaubert, V. Boiron

## Table des schémas réalisés :

- Schéma 1 : Partage de la prise de parole Situation 1
- Schéma 2 : Nombre de prises de parole et d'énoncés phrases par enfant Situation 1
- Schéma 3 : Moyenne du nombre de mots par énoncé, par enfant Situation 1
- Schéma 4 : Déclencheurs des prises de parole de l'enseignante Situation 1
- Schéma 5 : Type de réponse de l'enseignante Situation 1
- Schéma 6 : Partage de la prise de parole Situation 2
- Schéma 7 : Partage de la prise de parole (prescripteur/destinataire) Situation 2
- Schéma 8 : Partage de la prise de parole Situation 3
- Schéma 9 : Partage de la prise de parole (prescripteur/destinataire) Situation 3
- Schéma 10 : Déclencheurs des prises de parole de l'enseignante Situations 2 et 3
- Schéma 11 : Type de réponse de l'enseignante Situations 2 et 3

**ANNEXES**

<u>Annexe 1</u> : Règles de transcription .....	p 2
<u>Annexe 2</u> : Transcription séance 2 – Groupe 1.....	p 3
<u>Annexe 3</u> : Transcription séance 2 – Groupe 2.....	p10
<u>Annexe 4</u> : Transcription séance 4.....	p17
<u>Annexe 5</u> : Transcription séance 5.....	p23
<u>Annexe 6</u> : Plan (séance 5) .....	p29
<u>Annexe 7</u> : Dessins de C et A utilisés par l’enseignante (séance 2 – groupe 2).....	p30
<u>Annexe 8</u> : Grilles de recueil de données.....	p31

## Annexe 1 : Règles de transcription

Pour transcrire les séances filmées en classe, j'ai suivi quelques règles. J'ai dressé un tableau :

- chaque intervention est précédée d'un numéro qui représente un tour de paroles des enfants ou de l'enseignant ;
- j'ai indiqué le avec l'initiale du prénom de l'enfant ou les mots « la maîtresse » ou « les élèves » lorsque plusieurs élèves intervenaient en même temps ;
- enfin j'ai fait un commentaire/précisions lorsque nécessaire
- J'ai signifié à l'aide d'un code couleur le découpage des séances :
  - bleu : consigne
  - rose ou jaune : prescription
  - vert vérification

Annexe 2 : Transcription séance 2 – Groupe 1

TRANSCRIPTION SEANCE 2 – Groupe 1			
N° énoncé	Locuteur	Ce que dit le locuteur	Commentaires
1	La maîtresse	Alors que devons-nous faire Ad ? Chut ! Ecoutez bien Ad pour voir s'il comprend bien.	La consigne a été donnée en regroupement juste avant.
2	Ad	Euh... cerceau.	
3	La maîtresse	Alors, qu'est-ce qu'on doit faire ? Expliquez ce qu'on doit faire ?	
4	La maîtresse	P ?	P lève le doigt.
5	P	On doit faire d'abord...	
6	La maîtresse	Non P. On doit expliquer le trajet que l'on a fait ce matin pour que les enfants de maître Adrien puissent le faire ensuite.	
7	P	Il faut passer dans.	
8	La maîtresse	Non non ! Maintenant M qu'est-ce que je vais vous demander de faire ?	
9	La maîtresse	N explique à M s'il te plaît. J écoute bien si tu es d'accord avec ce que dit N.	M ne répond pas.
10	N	Je sais pas...	
11	La maîtresse	Alors ?	
12	Ad	Ah je sais ! Le cerceau...	
13	La maîtresse	Non ! J, qu'est-ce qu'il faut expliquer ?	
14	J	A M.	
15	La maîtresse	Il faut expliquer à M oui. Mais qu'est-ce qu'on explique à M ?	
16	P	Le tunnel !	
17	La maîtresse	Pourquoi on fait ça ? On va expliquer aux enfants de ?	
18	P	Maître Adrien.	
19	La maîtresse	Pour qu'ensuite ils le refassent. Donc il faut leur décrire, leur expliquer le parcours. D'accord ? Alors qui ? On lève le doigt, on respecte bien les règles de prise de parole. M ! M, nous t'écoutons.	
20	M	Plots.	
21	La maîtresse	Quoi plots ?	
22	M	C'est là ! Plots bleus !	M montre le tableau.
23	La maîtresse	Plots bleus. Oui alors si les enfants de maître Adrien, ils entendent plots bleus, est-ce qu'ils vont comprendre ?	
24	P	Non.	

25	La maîtresse	Qu'est-ce qu'il faut leur dire M ?	
26	P	Il faut juste leur dire...	
27	La maîtresse	Attends !	
			P lève le doigt.
28	La maîtresse	Qu'est-ce qu'il faut leur dire N ? Tu as une idée de ce qu'il va falloir leur dire ?	
29	N	Non.	
30	La maîtresse	Tu n'as pas d'idée ?	
31	Ad	Moi j'en ai une !	Ad lève le doigt.
32	La maîtresse	Nous t'écoutons Ad.	
33	Ad	Il faut mettre le tunnel.	
34	La maîtresse	Il faut mettre le tunnel ?	
35	Ad	Oui !	
36	La maîtresse	Ah !	
37	M	Faut mettre le tunnel !	
38	La maîtresse	Il faut mettre le tunnel ?	
39	M	Ouais !	
40	La maîtresse	Alors ils mettront le tunnel. On lève le doigt si on veut compléter.	
			P lève le doigt
41	La maîtresse	Oui J, tu as le droit de compléter.	
42	J	Bleu et blanc.	
43	La maîtresse	Quoi bleu et blanc ?	
44	J	Bah le tunnel !	
45	La maîtresse	Alors qu'est-ce qu'il faut leur dire aux enfants de maître Adrien ?	
46	N	Le tunnel.	
47	La maîtresse	On va leur dire : le tunnel bleu et blanc et ils vont comprendre ?	
48	Ad	Et le truc en haut.	Ad montre le tableau du doigt.
49	La maîtresse	Le truc en haut, qu'est-ce que c'est le truc en haut ?	
50	Ad	Le cerceau.	
51	La maîtresse	Alors qu'est-ce qu'il faut faire avec ce cerceau ?	
52	Ad	Il faut mettre les pieds là.	Ad se lève et montre avec ses pieds.
53	La maîtresse	Et puis ? Y'a que P qui lève le doigt ? N t'as pas une petite idée toi ?	
54	N	Il faut rentrer dans le cerceau.	
55	La maîtresse	Tu sais maîtresse E elle t'entendra pas là si tu parles pas assez fort.	
56	N	Il faut rentrer dans le cerceau.	
57	La maîtresse	Alors mettre les pieds dans le cerceau. J complète. Et puis ? On va pas leur montrer, ils vont que nous entendre les enfants de maître Adrien. Alors P ?	
58	P	Il faut passer dans le cerceau.	
59	La maîtresse	Stop P. Je ne sais pas si vous avez entendu ce qu'a dit Ad. Ad, il a dit au début. Tu écoutes bien.	

60	Ad	Le cerceau.	
61	La maîtresse	Il a dit : il faut mettre le tunnel. Si on veut que les enfants de maître Adrien préparent le parcours, le circuit, qu'est-ce qu'il faut leur dire ?	(33)
62	P	Il faut bien leur expliquer le parcours sinon ils vont pas... ils vont se tromper de trajet.	
63	La maîtresse	D'accord. Donc Ad, il a commencé à dire il faut mettre le tunnel.	
64	Ad	C'est le truc bleu là.	Ad se lève pour montrer au tableau.
65	La maîtresse	Tut tut ! Assis. Le truc bleu c'est quoi ? Parce que si on leur dit, il faut mettre le truc bleu...	
66	Ad	Bleu et vert là, en bas.	Ad montre du doigt.
67	La maîtresse	Qu'est-ce que c'est ? Il va falloir leur expliquer.	
68	Ad	Pour passer comme ça.	A mime l'équilibre les deux bras écartés.
69	La maîtresse	Et comment ça s'appelle ça ? M aide ton copain Ad.	
70	M	Un pont.	
71	La maîtresse	Alors qu'est-ce qu'on fait avec ce pont ?	
72	Ad	Il faut passer.	
73	M	Dedans.	
74	La maîtresse	Dedans, vous êtes d'accord ?	
75	P	Oui.	
			La maîtresse doit intervenir sur autre groupe.
76	Ad	Je suis pas d'accord.	
			La maîtresse revient.
77	Ad	Je suis pas d'accord. Mais il faut pas passer dessous.	
78	La maîtresse	Il faut passer dessous ?	
79	Les élèves	Non !	
80	Ad	Le truc là !	Ad montre le tableau du doigt.
81	La maîtresse	Mais de quoi parlez-vous ?	
82	Ad	Le bleu et vert.	
83	La maîtresse	Le bleu et vert, c'est quoi le bleu et vert ?	
			P se penche vers Ad et lui chuchote quelque chose.
84	J	Les tours !	
85	La maîtresse	Ah J bien ! Il faut mettre ?	
86	J	Les tours.	
87	La maîtresse	Et puis M ?	
			M ne répond pas.
88	La maîtresse	Et bah réfléchis.	
89	Ad	Après on passe... on passe dans tunnel.	
90	La maîtresse	Il faut passer quoi, dessous le tunnel, tu es d'accord J ?	
91	Les élèves	Non !	
92	J	Dans... Dedans le tunnel.	
93	Ad	Parfois, les enfants ils passent dans le tunnel.	



			P lève le doigt.
94	M	C'est quoi coccinelle ?	
95	La maîtresse	Vous avez compris ce qu'il a dit ?	
96	P	Il a dit « C'est quoi une coccinelle ».	
97	La maîtresse	Réponds-lui.	
98	Ad	Une coccinelle, c'est un animaux.	
99	P	Un animal.	
100	La maîtresse	C'est un animal. Mais c'est pas une coccinelle. Redis-lui parce que je crois qu'il n'a pas entendu. C'est normal parce que le groupe là-bas fait trop de bruit.	La maîtresse s'adresse à l'autre groupe
101	J	C'est pas une coccinelle c'est un tunnel.	
102	Ad	Un tunnel.	
103	M	Un tu-nnel.	
104	La maîtresse	Qu'est-ce qu'il faut faire avec ce tu-nnel ?	
			La maîtresse est partie vers les autres élèves de la classe pour leur demander de faire moins de bruit.
105	Maîtresse E	Alors il faut faire quoi avec ce tunnel ?	
106	M	Il est là le tunnel, faut passer.	M montre du doigt le tableau.
107	La maîtresse	Les enfants de maître Adrien, ils vont entendre « un tunnel pour passer ». Est-ce qu'ils vont comprendre ce qu'il faut faire M ? Si on leur dit « un tunnel pour passer » qu'est-ce qui vont faire les enfants de maître Adrien ?	
108	J	Ils vont mettre un tunnel.	
109	La maîtresse	Tu crois qu'ils vont le mettre. Il faut peut-être le dire qu'il faut qu'ils le mettent ce tunnel. Donc qu'est-ce qu'on va leur dire ? Il faut mettre ?	
110	M	Il faut mettre un pot !	
111	La maîtresse	Il faut mettre ?	
112	M	Un pot !	
113	La maîtresse	Un plot ? Vous êtes d'accord avec M ?	
114	J	Non pas un seul plot, quatre !	
115	La maîtresse	Quatre plots d'accord.	
116	Ad	Après... Après on mettre le tunnel.	
117	La maîtresse	Après ils mettrons le tunnel.	
118	J	Non après les tours ! Après c'est les tours !	
119	La maîtresse	Après ils mettront des tours. Comment ils vont faire pour mettre les tours M ?	
			M n'écoute pas, il regarde ailleurs. Les enfants se dispersent.
120	La maîtresse	Alors ? Vous savez maîtresse E elle va pas avoir grand-chose pour montrer à maître Adrien là ? Qu'est-ce qu'on va faire après ?	
121	Ad	Maîtresse, t'as dit maître Adrien !	
122	La maîtresse	Parce que c'est pour les enfants de maître Adrien.	

		Qu'est-ce qu'on va faire ? J aide les.	
123	La maîtresse	On leur dit de mettre le tunnel. Qu'est-ce qu'on leur dit N ?	J ne répond pas.
124	J	Les quatre plots !	
125	La maîtresse	Les quatre plots. C'est tout ?	
126	Les élèves	Non !	
127	J	La poutre !	
128	La maîtresse	Vas-y P.	
129	P	Le cerceau, la poutre...	
130	La maîtresse	Stop P, N continue.	
131	N	Il faut mettre les tours. Les 2 tours c'est là:	
132	La maîtresse	Mais qu'est-ce qu'on a mis pour faire des tours ?	N montre le tableau du doigt.
133	Ad	J'ai pas entendu fort.	
134	La maîtresse	Il a pas entendu fort. N vas-y plus fort.	
135	N	Les tours, c'est là les tours !	
136	La maîtresse	Mais quoi les tours ?	N montre le tableau du doigt.
137	N	Y'a un vert et un bleu !	
138	La maîtresse	Ah il faut mettre une tour verte et une tour bleue ?	
139	P	Oui !	
140	Ad	Deux tours.	
141	La maîtresse	Deux tours d'accord. Continuez, maîtresse E vous filme.	
			La maîtresse doit s'éloigner avec J. P lève le doigt.
142	Maîtresse E	Vas-y.	
143	P	Il faut passer dans le cerceau, la poutre.	P montre du doigt sur le tableau au fur et à mesure.
144	Maîtresse E	Avant de passer dans les objets, tu as dit tout à l'heure, il faut mettre le cerceau, il faut mettre la poutre.	
145	P	Il faut mettre le cerceau, la poutre, le pont, les plots pour slalomer.	
146	Maîtresse E	Combien ?	
147	P	Quatre. Et euh... le truc là c'est quoi ?	P montre le tableau du doigt.
148	M	Les tours.	
149	P	Les tours ! Les tours et le pont.	
150	Maîtresse E	Les tours et le pont d'accord.	
			M se lève et vient montrer au tableau.
151	M	C'est là le pont !	
			Ad se lève à son tour et vient montrer au tableau.
152	Ad	Et là le tunnel !	
153	Maîtresse E	Il faut rester assis.	
154	P	Et après il faut passer dedans tous ces éléments.	
155	Maîtresse E	Dedans ? Il faut passer dedans tous ?	
156	P	Oui ! Et dessous et après slalomer.	
157	Maîtresse E	Il va falloir leur expliquer parce que si vous leur dites juste comme ça...	

			La maîtresse revient avec J. Maîtresse E rappelle ce qui vient d'être dit par P.
158	La maîtresse	Maintenant que vous avez dit ce qu'il faut mettre J, il faut leur expliquer ce qu'il faut faire avec ces éléments. Alors M, explique ce qu'il faut faire.	
			M ne répond pas.
159	La maîtresse	J, aide-le.	
160	M	Les tours.	M montre le tableau du doigt.
161	La maîtresse	Qu'est-ce qu'il faut faire ?	
162	M	Il faut passer dans tours.	
163	La maîtresse	Il faut passer les tours ? Ah bon ? Il faut passer les tours N ?	
			N fait non de la tête.
164	La maîtresse	Qu'est-ce qu'il faut faire avec les tours ?	
165	M	Faut passer comme ça !	M se lève et montre.
166	La maîtresse	Et ça s'appelle comment comme ça ?	
167	Ad	Les tours !	
168	La maîtresse	Bah oui les tours.	
169	M	Dans les tours !	
170	La maîtresse	Il faut passer dans les tours ?	
171	P	Non, il faut passer dans les éléments.	
172	La maîtresse	Dans les éléments des tours ?	
173	P	Non !	
174	La maîtresse	J, qu'est-ce qu'on fait ?	
			J ne répond pas.
175	La maîtresse	Faut passer dans les tours ?	
176	Les élèves	Non !	
177	P et J	Entre les tours !	
178	La maîtresse	Ah ! Il faut passer ? Qu'est-ce qu'il a dit J ?	
179	Les élèves	Entre les tours.	
180	La maîtresse	Ah ! Et puis qu'est-ce qu'il faut faire d'autre ? Qu'est-ce qu'il faut faire d'autre Ad ? J, aide-le.	
181	J	Le tunnel.	
182	N	Passer entre les tours, faut passer !	
183	La maîtresse	D'accord, je suis d'accord : passer entre les tours. Et quoi le tunnel ? Qu'est-ce qu'il faut faire avec ce tunnel ?	
184	Les élèves	Passer dedans.	
185	La maîtresse	Ah, dans le tunnel. Et puis, qu'est-ce qu'il faut faire aussi ?	
186	Ad	La queue-le-le.	
187	La maîtresse	La queue pour rentrer dans le tunnel.	
188	P	Et on passe chacun son tour.	
189	La maîtresse	Chacun son tour. Et toi N qu'est-ce que tu vas leur dire qu'il faut faire encore ? Tourne-toi, regarde bien.	
190	N	Il faut passer dessous le pont.	
191	La maîtresse	Vous êtes d'accord ?	

192	J	Non.	
193	La maîtresse	Bah t'as pas écouté. Redis-le lui.	
194	N	Il faut passer dessous le pont.	
195	La maîtresse	Alors ?	
196	Ad	Non.	
197	La maîtresse	Non c'est pas dessous ? Qu'est-ce qu'il faut faire ?	
198	Ad	Moi je suis pas d'accord.	
199	La maîtresse	Pourquoi ?	
200	Ad	Parce que bah faut aller debout et passer.	Ad mime l'équilibre avec les 2 bras écartés.
201	P	Mais non ! C'est le pont bleu et jaune !	
202	Ad	Bleu et jaune...	
203	La maîtresse	Dessus le pont ? Ah ? Tu es d'accord J ?	
204	J	Non.	
205	La maîtresse	Il faut passer où ?	
206	J	Dedans.	
			La maîtresse part calmer un enfant de l'autre groupe.
207	Maîtresse E	Il faut passer dedans le pont ?	
208	P	Non dessous le pont parce qu'on voit un petit trou.	
209	J	Faut passer dans le tunnel on dit.	
			La maîtresse revient.
210	La maîtresse	Alors vous lui avez dit quoi sur le pont ?	
211	Maîtresse E	Avec le pont ils se sont pas mis d'accord.	
212	La maîtresse	Vous êtes pas d'accord sur le pont. Alors J, explique-nous, qu'est-ce qu'il fallait faire avec ce pont ?	
213	J	Bah avec ce pont il faut aller dedans, faut aller dedans le pont.	
214	La maîtresse	Dedans le pont ?	
215	Les élèves	Non !	
216	N	Faut aller dessous le pont, là !	
			La maîtresse doit arrêter la séance.

Annexe 3 : Transcription séance 2 – Groupe 2

**TRANSCRIPTION SEANCE 2 – Groupe 2**

N° énoncé	Locuteur	Ce que dit le locuteur	Commentaires
1	La maîtresse	Il va falloir expliquer aux enfants, aux élèves, de maître Adrien, comment faire le parcours pour qu'ils puissent le réaliser, le faire. D'accord ?	
2	Les élèves	Oui.	
3	La maîtresse	Faut qu'on leur explique tout ce qu'il faut et ce qu'il faut faire. D'accord ?	
4	Les élèves	Oui.	
5	La maîtresse	E, qu'est-ce qu'il faut faire ?	
6	E	Il faut expliquer le parcours pour que maître Adrien le fasse.	
7	La maîtresse	Pour que maître Adrien le fasse lui ?	
8	A	Non ! Pour que ses élèves le fassent.	
9	C	Oui ! Elle veut dire peut-être c'est pour préparer.	
10	E	Oui.	
11	La maîtresse	Oui d'accord. Mais c'est vous qui allez expliquer à la caméra. Maîtresse E, elle va filmer pour que les enfants puissent le faire, c'est-à-dire qu'il faut leur dire tout comment on peut faire le...	
12	Les élèves	Parcours.	
13	La maîtresse	Comme vous avez fait le dessin, puisque vous avez fait le dessin avant. D'accord ? C'est bon, maîtresse E peut filmer ?	
14	Les élèves	Oui.	
15	La maîtresse	Alors E tu te remets aux bons endroits, vous respectez les prises de paroles, après on regardera vos films d'accord ? Alors on commence.	
16	La maîtresse	Alors qui veut parler en premier ?	
17	E	Moi.	
18	La maîtresse	E !	
19	E	On a fait... On a mis des plots et on doit passer... On doit euh...	
20	A	On doit slalomer.	
21	E	On doit slalomer. Et puis dessous euh... dessous le plot, on doit passer au-dessous... et...	
22	C	Il faut passer dessus la poutre aussi. Il faut passer dessous le pont.	
23	La maîtresse	Je sais pas moi, c'est vous qui dites si vous êtes d'accord ou pas.	
24	K	Non... Oui...	
25	La maîtresse	Mais est-ce que tout est dit ?	
26	K	Non.	



27	La maîtresse	Alors qu'est-ce qui manque, qu'est-ce qu'il faut expliquer aux enfants de maîtres Adrien ? Chacun son tour, il a la parole.	
28	K	C'est au-dessus de la poutre.	
29	La maîtresse	E tu es d'accord ? Non parce que tu n'écoutes pas. A ?	
30	A	Eh bien au fait, au début il fallait passer dans le cerceau, il fallait passer par-dessus la poutre et après il fallait passer dedans le plot, après il fallait slalomer, et après il fallait passer entre les tours et après il fallait passer dans le tunnel et revenir à la fin.	
31	La maîtresse	Alors ?	
32	K	Oui d'accord.	K lève le doigt.
33	La maîtresse	D'accord. Alors qu'est-ce qu'on va dire aux enfants de maître Adrien, qu'est-ce qu'ils doivent mettre ? E ?	
34	E	On doit mettre un tunnel...	
35	A	Non.	
36	E	Un cerceau.	
37	La maîtresse	Elle te dit non. Pourquoi tu dis non ?	
38	A	Parce que il est à la fin le tunnel et en premier c'est le cerceau.	
39	La maîtresse	Alors après E, tu as entendu ce qu'elle t'a dit ?	
40	E	Il y a le cerceau.	Dispute dans le groupe à côté.
41	La maîtresse	Oui.	
42	E	Un pont.	
43	A	Non !	
44	E	Mais si ! On passe dessous !	
45	A	Mais non !	
46	E	Je sais pas ce que c'est moi !	
47	A	Mais non mais avant y a quelque chose ! Après le cerceau y a quoi ?	
48	La maîtresse	Mais je sais pas moi ! C aide là parce que...	
49	C	Après les... les plots y a...	
50	A	Mais non ! C'est parce que E dit que après le cerceau y'a l'pont et y'a la planche !	
51	E	Mais je sais pas ce que c'est moi !	
52	A	Mais c'est une poutre ! Juste une poutre !	
53	C	Mais oui c'est un mot une poutre.	
54	E	Après y'a le plot pour slalomer et là on peut continuer et on revient derrière.	
55	La maîtresse	Alors est-ce que si on leur dit tout ça, est-ce que les enfants vont le réaliser comme il faut ?	
56	Un élève	Oui !	
57	La maîtresse	Est-ce quelqu'un veut bien dire comme il faut ce qu'il faut qu'on dise à maître Adrien ?	

		Et E elle écoute bien pour dire si elle est d'accord ou si il manque quelque chose. Donc toi K tu veux bien le leur redire.	
58	K	En fait, il faut passer...	
59	La maîtresse	Qu'est-ce qu'il faut que les enfants mettent ? Comment ils doivent le mettre ?	
60	K	Le cerceau...	
61	La maîtresse	E, tu écoutes bien.	
62	K	Le cerceau, la poutre, le pont...	K est déconcentré par l'autre groupe.
63	La maîtresse	On recommence. Il faut mettre le ?	
64	K	Le cerceau, la poutre, après il faut mettre le pont, euh...	
65	La maîtresse	Qui l'aide ?	
66	K	Le pont !	
67	A	Oui après le pont y'a quoi ?	
68	K	Y'a les 4 plots !	
69	A	Après ?	
70	K	Après y'a les 3 euh... 2 tours ! Et après y'a le... y'a le...	
71	A	Le... le quoi ? Le ...	
72	K	Le tunnel !	
73	La maîtresse	Et après ?	
74	C	Et après on revient à la fin.	
75	La maîtresse	Oui, mais comme matériel, est-ce que c'est... Est-ce que ça va ? Il a tout dit ?	
76	Les élèves	Oui !	
77	C	Le cerceau, après la poutre, le pont, après slalomer, après...	
78	La maîtresse	Slalomer ? C'est ce qu'il faut mettre ?	
79	A	Mais non c'est les plots.	
80	La maîtresse	Ah ! Le matériel c'est les plots. Vous savez c'est comme dans la recette.	
81	C	Passer entre les tours. Après il faut aller dans le tunnel. Et après revenir à la fin.	
82	La maîtresse	D'accord, c'est comme dans une recette, d'abord on dit tout le ?	
83	A	Matériel.	
84	La maîtresse	Et après on dit tout ce qu'il faut ?	
85	A	Faire.	
86	La maîtresse	Alors le matériel, vous êtes tous d'accord qu'il faut ?	
87	C	Pas le manger.	
88	La maîtresse	Non mais attend. Qu'est-ce qu'il faut ? On fait la liste du matériel. K il faut donc quoi ?	
89	K	Le cerceau, la poutre, le euh...	
90	La maîtresse	Tu peux l'aider.	
91	C	Le tunnel.	
92	A	Non ! C'est le pont.	
93	La maîtresse	Le pont.	
94	K	Les plots, 4 !	
95	La maîtresse	4 plots oui ! Et puis ?	
96	A	Les 2 tours.	
97	La maîtresse	Les 2 tours.	

		Est-ce qu'il faut autre chose E ?	
98	E	Non.	
99	C	Et après revenir à la fin.	
100	La maîtresse	Alors maintenant on va dire où on pose les affaires ?	
101	E	On pose les plots sur la ligne, le tunnel euh...	
102	E et A	Sur la ligne.	
103	E	Euh... les trucs pour faire en face.	
104	La maîtresse	Alors c'est quoi les trucs pour faire en face ? Il faut l'aider là. Parce qu'ils vont pas comprendre les petits si on leur dit les trucs pour mettre en face.	
105	A	Bein c'est...	
106	C	Les plots !	
107	E	Les plots en face de la ligne.	
108	La maîtresse	En face de la ligne les plots ?	
109	A	Non ! Dessus la ligne !	
110	E	Et puis le tunnel à la fin.	
111	La maîtresse	Et le tunnel à la fin.	
112	E	Et on revient derrière les enfants.	
113	K	Et les tours !	
114	La maîtresse	Mais alors on leur dit...	
115	A	Elle a oublié quelque chose !	
116	La maîtresse	Oui ?	
117	A	Le cerceau, la poutre, le pont, les plots, puis les tours et le tunnel.	
118	La maîtresse	D'accord. Mais alors, vous leur avez dit de mettre sur la ligne. C'est bien d'accord, c'est bien sur la ligne ?	
119	Les élèves	Oui !	
120	La maîtresse	Bon alors le problème c'est que quand c'est sur la ligne, est-ce qu'ils vont comprendre ?	
121	C	Oui !	
122	K et A	Non !	
123	A	Ils vont comprendre que c'est sur la ligne et c'est sur le carré jaune.	Après réflexion.
124	La maîtresse	Ah ! Sur la ligne du carré alors ! Où est-ce qu'on met les affaires sur le carré ? Parce que le carré y'a 4 côtés, alors comment on va faire ? On met tout sur le même côté ?	
125	Les élèves	Non !	
126	A	On met de chaque côté.	
127	La maîtresse	Ah ! Et qu'est-ce qu'on met sur chaque côté ?	
128	E	Les plots...	
129	La maîtresse	Alors les plots sont comment, ils sont où ?	
130	C	Ils sont en face.	
131	La maîtresse	En face, mais en face de quoi ?	
132	C	De la fenêtre pour... pour voir la récré.	
133	A	De la porte.	
134	La maîtresse	En face de la porte de la cour de récréation oui. Et puis ? Après ? Vous n'avez pas tout dit ! Vous avez dit juste de mettre les plots sur la ligne en face de la porte qui va dans la cour.	
135	K	Le pont !	



136	La maîtresse	Le pont alors ! Comment on fait ? Où est-ce qu'ils le mettent ?	
137	K	A côté des bancs.	K parle sans articuler.
138	La maîtresse	A côté des portes ?	
139	K	Bancs !	
140	La maîtresse	Des bancs ?	
141	K	Des casiers.	
142	La maîtresse	Alors qu'est-ce qu'il faut mettre à côté des casiers ?	
143	K	Le pont, la poutre.	
144	La maîtresse	Le pont et la poutre ! Vous savez qu'il y a des casiers de tous les côtés, alors comment ils vont savoir le bon ?	
145	A	A gauche ou à droite.	
146	La maîtresse	Alors c'est à gauche ou à droite ?	
147	K	A dr.. A gauche !	
148	La maîtresse	Alors comment on va savoir ? C'est vrai ça, tu as raison c'est à gauche ou à droite. Alors comment on va savoir ? Y'a les casiers qui sont où ? Du côté de la cantine et les casiers de côté de notre ?	
149	Les élèves	Classe.	
150	La maîtresse	Alors qu'est-ce qu'il y a du côté de la porte de cantine E ?	
151	E	Euh... C'est...	
152	A	La poutre !	
153	E	La poutre, le cerceau, et euh le...	
154	A	Le cerceau il est avant.	
155	La maîtresse	Attend, elle te dit le cerceau il est avant la poutre.	
			La maîtresse intervient auprès des autres élèves.
157	La maîtresse	Alors K tu penses qu'on a tout mis du côté de la salle de... des casiers de la cantine ?	
157	K	Oui.	
158	La maîtresse	C'est-à-dire ?	
159	K	Le pont.	
160	La maîtresse	Le pont. Mais elle t'a dit qu'il fallait commencer par ?	
161	A	Le cerceau et la poutre.	
162	La maîtresse	Alors C, du côté de la porte de la cantine, il faut mettre ? Dans le bon ordre ?	
163	C	La poutre et le pont.	
164	A	Mais... Mais d'abord elle a oublié le cerceau !	
165	La maîtresse	Et alors ?	
166	C	Mais c'est en face de rien.	
167	A	Si ! C'est en face de la porte de la cantine.	
168	C	Non, parce que c'est dans le bleu !	
169	La maîtresse	Ah ! C'est dans la zone bleue. Et de l'autre côté, du côté des casiers de notre classe, qu'est-ce qu'il y avait ?	
170	K	Y'a les... les... les plots.	
171	La maîtresse	Les plots sont bien à côté des casiers, sur la ligne à côté des casiers ?	
172	A	Non !	
173	La maîtresse	Alors ?	

174	La maîtresse	Je crois qu'on va prendre les dessins que vous avez faits. Je vais prendre celui-là. Regardez bien. Alors du côté ici, y'a quoi ? Y'a ?	Personne ne répond.  (Annexe 7)
175	C	La poutre.	
176	La maîtresse	La poutre, mais d'abord y'a le ?	
177	A	Cerceau.	
178	La maîtresse	Le cerceau, la poutre, le ?	
179	Les élèves	Tunnel.	
180	La maîtresse	Vous êtes sûr que c'est le tunnel qu'elle a dessiné ?	
181	C	Non ! Le pont et là c'est le petit ???	
182	La maîtresse	Ah oui tu as mis la flèche pour dire qu'il fallait passer ?	
183	C	Sous le pont.	
184	La maîtresse	Sous le pont. Après ici ?	
185	Les élèves	Les plots pour slalomer.	
186	La maîtresse	Les plots pour slalomer. Et ça ?	
187	C	Là c'est pour passer entre.	
188	La maîtresse	Pour passer entre. Et c'est ? Ce sont les ?	
189	A	Les tours !	
190	La maîtresse	Les tours. Et après ça ?	
191	C	Le tunnel.	
192	La maîtresse	Le tunnel. Et ça ?	
193	C	C'est pour montrer que l'enfant il faut qu'il aille derrière.	
194	La maîtresse	Il faut qu'il aille derrière et qu'il commence par où ?	
195	La maîtresse	Alors ici c'était du côté de quoi K ? Du côté de la porte qui va dans la ?	C montre du doigt sur le dessin.
196	Les élèves	La classe !	
197	La maîtresse	Dans la classe là ?	
198	K	Non !	
199	La maîtresse	E ?	
200	K	Dans la cantine !	
201	La maîtresse	Ah ! La porte qui va dans la cantine.	
202	A	Non !	
203	La maîtresse	Bah, je sais pas moi. Y'a les cerceau, la poutre et le pont ; Est-ce que c'était bien du côté de la porte qui va dans la cantine ?	
204	A	Bah parce que le pont il est à côté des casiers !	
205	La maîtresse	Alors elle aurait dû dessiner quoi ici ?	
206	A	Les casiers !	
207	La maîtresse	C, elle te dit que tu aurais peut-être dû dessiner les ?	
208	Les élèves	Casiers.	
209	C	C'est que je sais pas de quel côté.	
210	La maîtresse	Alors E peut-être que tu peux l'aider ?	
211	E	Alors il faut faire un rectangle et un autre rectangle plus grand.	
212	La maîtresse	D'habitude vous les dessinez les casiers, là vous les avez pas dessinés.	

213	La maîtresse	En tout cas, là, c'est du côté de la porte de la cantine. Ça ? C'est du côté de quoi ?	
214	E	De les casiers !	
215	La maîtresse	Tu es sûre ? Regarde, les plots ils étaient devant quoi ? A côté de quoi ?	
216	E	La fenêtre !	
217	La maîtresse	La fenêtre ?	
218	K	Non, la porte !	
219	La maîtresse	La porte de où ?	
220	A	De la récréation, de la cour de récré !	
221	La maîtresse	Ça marche ? Les plots étaient bien devant la porte qui va dans la cour de récréation ?	
222	C	Oui !	
223	K	Non ?	
224	La maîtresse	Oui, non ? Je sais pas moi. Ah bah on verra !	
225	La maîtresse	Bon, et après ? Là c'est le ?	
226	A	Tunnel.	
227	K	Les tours.	
228	La maîtresse	Les tours d'accord, qui étaient bien en face de la porte, c'est vrai, il a raison.	
229	E	Et le tunnel.	
230	La maîtresse	Et le tunnel quoi ? Il était où ce tunnel ?	
231	E	Là !	E montre du doigt sur le dessin.
232	La maîtresse	Oui mais dites-moi avec des mots.	
233	E	Ah le côté d'où on ??? les papas et les mamans.	
234	La maîtresse	Oui, du côté du couloir ! Alors, regardez le dessin de A. Elle, elle l'a représenté. Alors là y avait ?	(Annexe 6)
235	A	Le cerceau, la poutre, le tunnel... Euh non le pont, les plots, les tours et le tunnel.	

Annexe 4 : Transcription séance 4

TRANSCRIPTION SEANCE 4

N° énoncé	Locuteur	Ce que dit le locuteur	Commentaires
1	La maîtresse	Que doit-on faire ? E !	
2	E	On doit expliquer le parcours.	
3	La maîtresse	Excellent. On doit expliquer le parcours. Et qu'est-ce que je vous ai dit hier ?	
4	E	Il faudra le cerceau.	
5	La maîtresse	Attends, attends ! Pour expliquer le parcours je vous avais dit quelque chose. C'est encore plus difficile.	
6	P	Ne pas montrer avec le doigt, on doit cacher ses mains.	
7	La maîtresse	Voilà, la seule chose pour pas montrer avec ses mains, et ben les mettre ses mains derrière le dos parce que sinon on y arrivait pas à montrer toujours Il faut tout dire avec des?	
8	Les élèves	Des mots.	
9	E	Il faut mettre le cerceau.	
10	La maîtresse	Attends, attends. On va demander...M va bien s'asseoir, et on va demander quand même à M...chut... quel...écoute bien la question, là il faut bien bien écouter hein... Je parle, tu écoutes... quel matériel dois-je sortir, écoutez-bien M vous allez compléter. Chut ...E tu n'écoutes plus. On écoute M, il vous explique.	
11	M	Faut mettre ça.	
12	La maîtresse	Ah non ça! Les mains derrière le dos ! ça je l'ai dit. Alors faut mettre ça mais qu'est-ce que je prends moi ? Y'a plein de choses.	M montre du doigt.
13	E	Un cerceau.	
14	La maîtresse	Hum...	
15	M	Un cerceau.	
16	La maîtresse	J'attrape un cerceau. Je prends un cerceau.	La maîtresse prend un cerceau rouge et le repose.
17	M	Oh, tu as pris le rouge !	
18	La maîtresse	Je vais prendre un jaune.	La maîtresse prend le jaune.
19	M	Oh bé !	
20	La maîtresse	J'ai pris un cerceau. Qu'est-ce que je prends encore M ? Qu'est-ce que je vous...	La maîtresse le pose au milieu de la salle.
21	M	Et on prend, on prend euh...	
22	La maîtresse	A aide M. Qu'est-ce que je sors ?	
23	A	La pourpe.	
24	La maîtresse	La pou-tre.	
25	A	Ouais c'est ça.	
26	La maîtresse	Je sors la pou-tre.	
27	A	Et aussi...	

28	La maîtresse	La pou-tre. Attends attends 2 secondes.	
			Les élèves chuchotent.
29	La maîtresse	Chut chut ! Je sors la pou-tre. Je mets tout en tas après... Je mets tout au centre. Après A ?	La maîtresse pose la poutre.
			Les élèves chuchotent.
30	La maîtresse	Chacun son tour. A, qu'est-ce que je sors ? Ecoutez bien si vous êtes d'accord avec l'enfant qui propose.	La maîtresse chuchote.
31	A	Le pont.	
32	La maîtresse	Comment ?	
33	A	Le pont.	
34	La maîtresse	Le pont, je sors le pont. Et... Qu'est-ce qu'il me manque N ? Ah ! Et bien il a cassé ses lunettes.	Un élève a cassé ses lunettes. La maîtresse prend les lunettes pour les arranger.
			Reprise de la séance.
35	J	Les plots.	
36	La maîtresse	Vous écoutez bien. Vous êtes d'accord ? Je sors les plots.	
37	Les élèves	Oui !	
38	La maîtresse	Je sors les plots. Beaucoup de plots ?	La maîtresse écarte les bras en se dirigeant vers les plots.
39	P	Non 4.	
40	Les élèves	4 !	
41	La maîtresse	J ! Est-ce que j'ai tout ce qu'il me faut ?	La maîtresse pose les plots.
42	Les élèves	Non !	
43	P	Non, il te manque 2 choses.	
44	La maîtresse	Non ! Non ! Parce qu'il y a des enfants qui n'écoutent plus ! N, qu'est-ce qu'il me manque ?	
45	N	Euh... Le tunnel !	
46	Les élèves	Le tunnel !	
47	La maîtresse	K mets-toi là. Le tunnel.	K a glissé par terre. La maîtresse va chercher le tunnel.
48	N	Et y'a aussi les 2 tours !	
49	La maîtresse	Le tunnel... Et les 2 tours que j'attrape. J'ai bien peur que tout tombe... Donc j'ai tout mis au milieu !	La maîtresse pose le tunnel et va chercher une tour et la pose.
50	P	Mais non ! 2 !	
51	La maîtresse	Ah oui 2 ! Et alors qu'est-ce qu'il faut que je fasse ? Ça va ?	La maîtresse va chercher la 2 <sup>de</sup> tour et la pose.





52	J	Moi je connais pas le parcours.	
53	La maîtresse	Ah non, on va trouver un nouveau parcours. Alors premièrement on va dire à... On va commencer par E qui va devoir dire à... à...	
54	P	A J !	
55	La maîtresse	E qui va dire à K où il doit placer les éléments. Donc ça veut dire que K va faire le parcours. Que E...	K va au centre de la salle.
56	N	Et moi aussi ?	
57	La maîtresse	Nous, on regarde pour le moment que E met bien ses mains derrière le dos. Et nous on regarde si tout va bien. Donc E tu expliques	
58	E	Il faut mettre les plots euh... les 4 plots par ici, par ici.	E secoue la tête à droite.
59	La maîtresse	Par ici ?	
60	K	Où ?	
61	La maîtresse	Ah tu lui dis où !	
62	E	Par ici.	
63	La maîtresse	Tut tut ! Oui mais je veux même pas que tu montres ! Les mains sont bien derrière le dos ! Il manque quelque chose parce que lui, il ne comprend pas.	E secoue la tête à droite.
64	P	Oui sur la ligne.	
65	La maîtresse	Tut tut ! Mais tu t'appelles pas E que je sache. Alors E qu'est-ce que tu vas lui dire ?	
66	E	Il faut lui mettre les plots par ici par là.	
67	K	Où par là ?	E secoue la tête à droite.
68	E	Là-bas !	
69	K	Là-bas ? Ici ?	E secoue la tête à droite.
70	La maîtresse	Mais c'est un nouveau parcours.	K les pose au coin. La maîtresse fait référence au parcours e la séance 3.
71	E	Alors tu mets juste devant nous.	
72	K	Où ?	K pose le 1 <sup>er</sup> plot devant le banc où sont assis ses camarades.
73	Les élèves	Devant nous.	
74	La maîtresse	C'est E qui explique. Vas-y. Tu peux lui poser les questions que tu veux K, tu sais.	
75	E	Et tu as le droit de te tromper.	K aligne bien les 4 plots devant le banc où sont assis ses camarades.
76	La maîtresse	Bien sûr, on a toujours le droit de se tromper.	
77	E	Et tu mets le tunnel...	K a pris le tunnel dans ses mains et attend.
78	N	Y'a un plot qui...	
79	La maîtresse	Laissez parler E !	
80	K	C'est compliqué à porter.	
81	E	Il faut le mettre... Il faut le mettre plus en face des plots.	
82	La maîtresse	Chut écoutez bien !	
83	E	Il faut le mettre juste en face des plots.	
84	K	En face là ?	K pose le tunnel perpendiculairement par rapport à la ligne de plots.

85	Les élèves	Non.	
86	La maîtresse	Tut tut ! Ça vous va là ?	
87	E	Non, c'est pas en face.	
88	La maîtresse	C'est pas en face.	
89	K	Là ?	K pose le tunnel dans le prolongement des plots.
90	P	Non ça c'est à côté.	
91	E	Non c'est par là.	E montre du doigt.
92	La maîtresse	Hop hop ! Les mains derrière le dos !	
93	E	Non c'est pas en face.	
94	K	Ça va ?	
95	La maîtresse	Ah ! Ça ne lui va pas. Parce que pour elle en face, pour elle ce n'est pas...	
96	K	Moi je sais pas où c'est en face.	
97	La maîtresse	Ah... Alors demande-leur des précisions.	
98	K	C'est où en face ?	
99	E	En face beh... quand quelqu'un est juste devant nous là eh ben ça veut dire en face.	E montre du doigt.
100	La maîtresse	Peut-être que tu peux lui expliquer autrement. A quel endroit ?	K hésite.
101	A	Euh...	
102	La maîtresse	Attends y'a A qui veut bien t'aider.	
103	A	Euh... plus loin.	
104	La maîtresse	N, tu veux l'aider ?	
105	N	C'est en face plus loin.	
106	La maîtresse	C'est où en face plus loin ?	
			Les enfants se dispersent.
107	La maîtresse	On s'écoute !	
108	E	De l'autre banc là-bas.	
109	La maîtresse	De l'autre banc, ça s'appelle comme ça ? Ça s'appelle des bancs là-bas ?	
110	E	Oui. Devant les casiers.	
111	La maîtresse	Quels casiers ?	
112	Les élèves	Ah Bravo K !	K pose bien le tunnel en face des plots, c'est-à-dire parallèlement aux plots, devant les casiers.
113	E	Devant les casiers de maître Adrien.	
114	La maîtresse	Oui, les casiers où s'assoient les petits de maître Adrien.	
115	E	Et tu mets le pont... Tu mets le pont...	
116	La maîtresse	Écoutez la suite. C tu nous gênes !	
117	E	Tu mets le pont vers ici !	E hoche la tête à gauche.
118	La maîtresse	Ah non non non ! Vers ici ! C'est où par ici ?	
119	E	C'est bon.	K a posé le pont au bon endroit.
120	La maîtresse	D'accord on va laisser comme ça.	
121	E	Et tu mets la poutre juste...	K prend la poutre.
122	La maîtresse	Écoutes bien !	
123	E	Tu la mets là juste derrière les tours !	
124	K	De quoi ?	
125	E	Derrière les tours la poutre !	
126	N	Ah oui, c'est pas compliqué !	

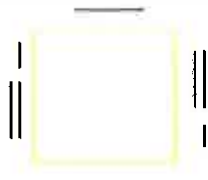
127	K	Là ?	
128	La maîtresse	Ah ça lui convient pas ton explication. Il te dit est-ce que c'est là ?	K hésite à poser la poutre.
129	E	Oui.	
130	N	Non !	
131	P	Et si !	
132	La maîtresse	Et c'est où là ?	
133	N	Non !	
134	Les élèves	Oui !	
135	La maîtresse	N eh bien il va expliquer. Eh bien explique N.	
136	N	En fait la poutre, elle est juste devant le cerceau.	
137	P	Mais non !	
138	La maîtresse	Mais c'est un nouveau trajet N !	
139	P	Elle doit être derrière, où qu'hier t'avais mis tout à l'heure !	
140	La maîtresse	C'est-à-dire c'est où ?	
141	P	Derrière les tours !	
142	E	C'était là où j'avais dit !	
143	P	Là c'est bien... Ça doit être derrière, derrière les tours... et là c'est bien.	K pose bien derrière les tours (par rapport à sa propre position).
144	La maîtresse	Et pourquoi c'est bien ?	
145	E	Parce que on l'avait dit comme ça.	
146	La maîtresse	Tu as décidé comme ça.	
147	M	Et après les tours !	
148	La maîtresse	Il te dit M, alors ?	
149	E	Tu le mets juste par là, mais après le truc là... ça veut dire le truc...	E hoche la tête à gauche.
150	La maîtresse	Par là après le truc ?	
151	P	Un pont ?	K porte la tour.
152	E	Le pont.	
153	K	En face du pont ?	K la met après le pont (par rapport à ses camarades) en face de lui.
154	E	Voilà et l'autre tu le mets...	
155	K	Ici ?	K montre l'emplacement à côté, de l'autre côté de la ligne jaune. K va chercher et pose l'autre tour.
156	E	Pas collées !	
157	K	Pas collées, je sais.	
158	E	C'est bon !	
159	La maîtresse	Ça vous va ?	
160	P	Oui, mais elle a oublié de dire le cerceau.	
161	E	Eh ben il faut que tu le mettes de l'autre côté ici devant A.	
162	K	Devant A, là ?	E hoche la tête. K prend le cerceau et le pose devant A.
163	E	Non, recules toi !	
164	La maîtresse	Là c'est devant A ?	
165	E	Non !	
166	La maîtresse	Alors donnez-lui un endroit exact.	



167	E	A la pointe !	
168	P	Au sommet !	
169	La maîtresse	Ah au sommet du... au sommet de quoi ?	
170	P	Au sommet du carré jaune !	K reprend le cerceau et le pose au sommet du carré jaune, devant A.
171	La maîtresse	Du carré jaune.	
172	E	Et notre parcours est fait.	
173	La maîtresse	Et bien notre parcours est fait. Et bien maintenant vous allez vous mettre en rang derrière. E va se mettre devant puisqu'elle a expliqué le parcours, on va le faire une fois. Bon qu'est-ce qu'on doit faire sur ce parcours ?	Placement des enfants et rappel des règles de passage.
174	E	On doit... On commence par le plot, le pont...	
175	La maîtresse	Et qu'est-ce qu'on fait avec les plots ?	
176	E	On doit slalomer.	
177	La maîtresse	On doit slalomer entre les plots.	
178	E	Après on passe le pont, on doit passer au-dessous. Les tours, on doit passer entre. Et le tunnel, on doit passer dedans. Et la poutre, il faut passer au-dessus.	Passage des enfants qui vont ensuite s'asseoir. La maîtresse propose de nouveau au groupe de décrire comment ils ont fait le parcours.

Annexe 5 : Transcription séance 5

TRANSCRIPTION SEANCE 5			
N° énoncé	Locuteur	Ce que dit le locuteur	Commentaires
1	La maîtresse	Regardez ce que nous avons fait hier. Chut ! J n'étais pas là donc il faut lui expliquer. Attendez qu'on le mette dans le bon sens. Alors il faut que je le mette dans le bon sens. Ça c'est quoi déjà, vous vous souvenez ? C'était quoi ? Là ?	La maîtresse montre le plan effectué (en séance 3) traçant le parcours imaginé avec des éléments repositionnables. Elle montre du doigt un trait sur le plan (va questionner le cadre réalisé sur le plan).
2	Les élèves	La porte !	
3	La maîtresse	Porte de maître ?	
4	P	De maître Adrien !	
5	La maîtresse	Adrien. Donc elle est là-bas... de ce côté.  Ça c'était quoi ?  Restez bien assis, tout le monde voit ?	La maîtresse montre du doigt la porte. Elle désigne une autre porte sur le plan (trait sur plan). Elle pose le plan au sol devant les enfants assis sur bancs.
6	P	La porte de la cantine !	
7	La maîtresse	La porte de la cantine. Ça c'était quoi ?	La maîtresse montre du doigt la porte (trait sur plan).
8	P	Ça c'était les casiers où on est assis	
9	La maîtresse	T'as vu, Ad ? Ça c'était quoi Ad ?	
10	Ad	Euh... Ça c'est... c'est les casiers.	
11	La maîtresse	Les casiers qui sont de ?	
12	Ad	L'autre côté de maître Adrien.	
13	La maîtresse	Oui ! Les casiers où les petits s'assoient.	
14	P	Et où y'a les coussins, et où y'a le sac de Maîtresse.	
15	La maîtresse	De maîtresse E. Toi tu vas te lever, tu vas venir te mettre là. Voilà ! On a besoin de toi pour nous aider. Euh... qu'est-ce qu'on a dit ? Ça c'était quoi ?	La maîtresse se lève pour mettre C au centre. Elle montre du doigt un nouveau trait sur le plan.
16	P	La porte pour aller dehors.	
17	La maîtresse	La porte pour aller dehors. Et la porte de la classe de ?	
18	P	Maîtresse Laurie !	
19	La maîtresse	Reculé, tous les enfants ne peuvent pas voir.	
20	La maîtresse	Donc, évidemment nous allons changer le parcours que nous avons fait hier. J'enlève tous les éléments.	La maîtresse s'adresse à K. La maîtresse enlève tous les éléments (agrès) sur le plan.
21	E	Et après tu vas les déchirer ?	

22	La maîtresse	Non non, je vais pas les déchirer. Ah oui, parce qu'en soulevant, tu veux dire, je risque de déchirer.	
23	E	Bah oui parce que hier tu avais carrément...	
24	La maîtresse	Ben oui quand on a soulevé, ça c'est tout déchiré. Ça avait déjà collé. Alors qu'est-ce qu'on a fait là ? Il faut expliquer.	La maîtresse montre le carré jaune.
25	Les élèves	C'est le carré jaune.	
26	La maîtresse	Pourquoi est-ce qu'on a fait ? Reste bien assis.	La maîtresse s'adresse à un enfant qui s'est levé.
27	P	Parce que y'a un carré dans la psychomotricité.	P montre le sol de la salle.
28	La maîtresse	Oui. Attention écoutez-bien je change la consigne. Toutes les oreilles sont prêtes ? J tu n'es pas prêt à écouter parce que tu n'es pas correctement assis. P si on bouge, si on est pas correctement assis, on ne peut pas écouter. C'est comme en écriture, on doit être assis au fond de sa chaise, donc là bien droit. Et les oreilles sont prêtes à écouter, n'est-ce pas Ad ?	
29	C	Mais on n'a pas de chaise maîtresse.	
30	La maîtresse	Vous êtes par terre et vous pouvez être assis bien droits. Toutes les oreilles sont prêtes ?	
31	Des élèves	Oui !	
32	Des élèves	Non !	
33	La maîtresse	La consigne c'est très important. Je vais prendre un élève que nous allons cacher avec maîtresse E qui va préparer un parcours. Il va devoir l'expliquer, c'est-à-dire dire à un autre enfant, où mettre les différents éléments et après on regardera si ce qu'il a dit correspond bien à ce que l'enfant a mis dans la salle, d'accord ? Alors, nous allons... Je vais prendre les enfants. Pourquoi pas J puisque J n'était pas là hier. J il mettra en place, d'accord ?	
34	J	Oui.	
35	La maîtresse	Et un enfant qui était là hier...	
36	Les élèves	Moi j'étais là, j'étais là !	Tous les élèves sont volontaires et lèvent le doigt.
37	La maîtresse	Oui... Alors je vais en mettre 2.	
38	P	Moi j'étais là !	
39	La maîtresse	Non écoutez bien, j'en mets 2, je vais mettre... je vais mettre M et A. Tut, E tu as expliqué tout à l'heure ! Parce que A pourra aider M pour dire les choses. Donc attention on va aller se cacher, on va aller se cacher pour le faire. Venez M et A. Vous vous êtes bien assis.	La maîtresse attend le silence.  Elle reprend E mécontente.  Maîtresse E sort avec les 2 enfants.
40	La maîtresse	M et A vous vous souvenez bien. Tu expliques A où tu mets les différents éléments... Explique à M.	La maîtresse installe les 2 enfants dans le couloir et leur

			montre le plan avec le cadre et le carré jaune qu'elle fait renommer aux 2 enfants, met à disposition les différents dessins des éléments à placer et les laisse faire.
Les 2 enfants chuchotent et collent les éléments pendant que la Maîtresse retourne dans la salle pour calmer les autres enfants et leur rappeler le dérouler.			
Elle prépare la salle : un tapis tenu par 2 enfants (K et N) sert d'écran.			
41	La maîtresse	Vas-y M tu expliques...  Ecoutons bien M....  Qu'est-ce qui faut prendre ? Dis à J, parce que là J il n'écoute pas. Dis-lui fort.	J est au centre de la salle.  M a du mal derrière le tapis. J joue avec le pont.
42	M	La poutre.	
43	La maîtresse	La poutre...	
44	M	La pou-tre.	
45	La maîtresse	Qu'est-ce qu'il faut faire M avec la poutre ? Non K ton travail...	J prend la poutre.  Beaucoup de mouvements, de dispersions des autres enfants, du bruit.
46	J	Je la mets où ?	
47	La maîtresse	Euh il t'as dit « je la met où ? »	
48	M	Euh...	
49	La maîtresse	Les mains derrière le dos, tout le monde les mains derrière le dos. Même Ad.	La maîtresse s'éloigne pour faire assoir des enfants.
50	Ad	Moi je sais... Où on l'avait mis tout à l'heure !	
51	La maîtresse	Non Ad c'est pas toi c'est M. Alors si M a un problème c'est A qui l'aide. Pourquoi tu ne tiens pas là, là ici ? Où est-ce qu'on met cette poutre ? A aide-le !	La maîtresse demande à K de bien tenir le tapis.
52	M	Ici !	
53	La maîtresse	Non mais pas toi, après. Tiens P viens à côté de moi, C vient là !	M montre du doigt le plan. La maîtresse s'éloigne de nouveau pour faire assoir C et P.
54	J	Et le cerceau ?	J pose la poutre où AD a montré du doigt et prend cerceau
55	La maîtresse	Le cerceau alors, tu en fais quoi du cerceau ?	
56	M	Le poser là.	M sort de la cachette et montre du doigt.
57	J	Et les mains derrière le dos et tu ne dois pas le voir !	J pose le cerceau où M a montré.
58	La maîtresse	Et après ? Tu poses J ! Est-ce qu'il t'a dit de prendre le tunnel ?	J prend le tunnel.
59	M	Le cerceau.	
60	La maîtresse	Il t'a dit le cerceau. C'est le cerceau que tu as là ?	
61	J	Mais le cerceau il est là.	
62	La maîtresse	Tu lui as dit « c'est fait » ?	
63	J	C'est fait !	
64	La maîtresse	C'est fait, il a mis le cerceau. Après ?	
65	M	Et après euh... le tunnel !	

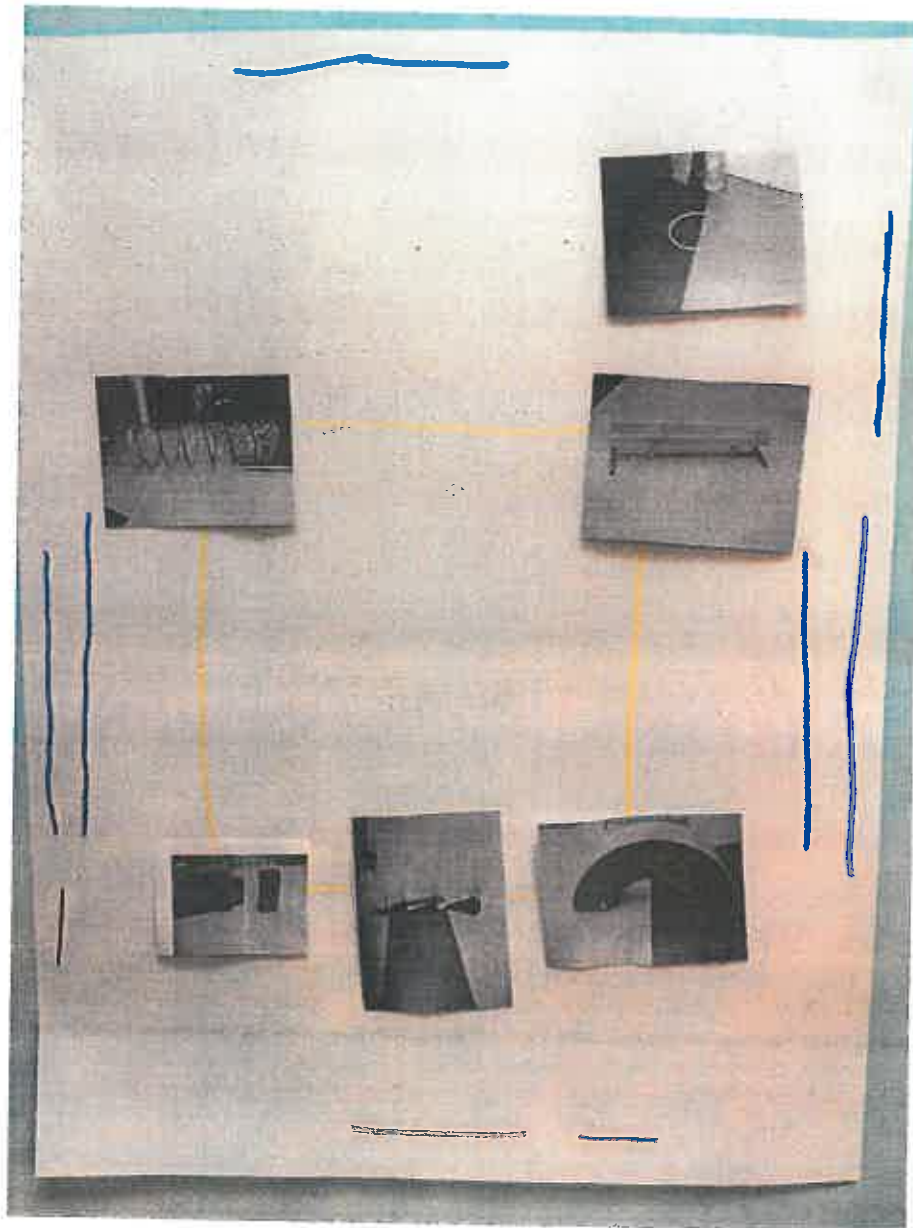
66	La maîtresse	Prends le tunnel. Et alors ? Les mains derrière le dos, hein M. Qu'est-ce que tu dois...	
67	C	Pourquoi il doit pas regarder ?	
68	La maîtresse	Parce qu'après il ira dire si ça va. Alors qu'est-ce qu'il en fait du tunnel ?	
69	P	Mais J, il sait pas où il faut le mettre !	
70	La maîtresse	Ah ! Mais J, tu peux peut-être lui demander, parce que P elle dit il sait...	
71	J	Où je le mets ?	
72	La maîtresse	Alors M il te dit « où il faut le mettre ? » Les mains derrière le dos.	
73	M	Il faut mettre là.	M sort la tête, les mains derrière le dos, il montre du menton.
74	La maîtresse	Demande à A de t'aider. K tiens bien le tapis. Alors ? Donc où il faut le mettre ? A, tu aides M.	
75	A	Le tunnel il faut le mettre devant les casiers ... le Maître Adrien.	
76	La maîtresse	Devant les casiers de Maître Adrien.	
77	P	Non ! Devant les casiers où les petits s'assoient !	
78	La maîtresse	Devant les casiers où les petits s'assoient. Regardez si vous êtes d'accord. Les 2 garçons qui tiennent le tapis doivent bien le tenir.	J déplace le cerceau sur la ligne en face et place le tunnel.
79	A	Oui c'est là.	
80	La maîtresse	Après M, qu'est-ce qu'il doit placer ?	
81	M	Et après le pont, le pot.	
82	J	Le plot ou le pont ?	
83	La maîtresse	Ah, il te demande le plot ou le pont. Il n'a pas compris.	
84	J	Le pont, il a dit avant. Plots.	J prend les plots et les place.
85	La maîtresse	Les plots... Il t'a expliqué où tu devais les mettre ? C'est où que tu dois les mettre M ?	
86	J	Là ?	
87	La maîtresse	C'est où J où il t'avais dit ? Est-ce que tu comprends quand il te dit « c'est là » ?	
88	J	Là ?	J s'adresse à la maîtresse. Il montre autre côté.
89	La maîtresse	Mais je sais pas tu leur demandes à eux.	
90	J	Où je mets ?	
91	M	Là.	M se lève et montre du menton.
92	J	Non mais les plots !	
93	M	C'est là.	
94	A	Tu les mets les plots tu les mets devant.	
95	La maîtresse	Devant quoi M ?	
96	M	A côté.	M est toujours debout.
97	La maîtresse	Mais à côté ... mais à côté de quoi ? Demande à A, devant où ?	
98	J	Devant où ?	
99	A	Devant où on s'assoit.	
100	La maîtresse	Devant où les grands s'assoient.	J joue avec les plots (chapeau).



		J viens là... Tu les mets devant les casiers. Est-ce que c'est un chapeau J ? Allez dépêche-toi J ! Tu as bien mis là ? Tu me dis quand c'est terminé.	
101	J	Terminé.	
102	La maîtresse	Après « terminé » il te dit. Ecoute bien N, M va te donner une consigne	Erreur de nom de la part de la maîtresse (N au lieu de J).
103	M	Et après il faut mettre ça... le pont.	M montre sur le plan.
104	A et N	Non les 2 tours !	
105	La maîtresse	Alors le pont ? Les 2 tours ? Est-ce que tu sais toi ?	
106	A et N	Les 2 tours !	
107	La maîtresse	Je vous signale que c'est quand même A qui doit aider M. Donc tu en es aux 2 tours. Qu'est-ce que tu dois demander ?	J les place au hasard.
108	M	Euh...Non.	
109	La maîtresse	Ah ça va pas il te dit M.	
110	A	Non euh... Il faut les mettre... devant la porte où on sort en récré !	A s'est levée.
111	La maîtresse	Est-ce que c'est là ?	
112	A, N et M	Oui !	
113	La maîtresse	Après ?	
114	M	Le pont.	J pose correctement.
115	La maîtresse	Le pont et alors M où est-ce qu'on doit le mettre ?	
116	M	Là !	
117	La maîtresse	Hop les mains derrière le dos !	M montre du doigt.
118	M	Là !	
119	La maîtresse	Là ! Ça ne me va pas.	M montre du menton.
120	K	Il faut le dire.	
121	N	Là-bas vers la porte où on se rend vers la récréation aussi.	
122	AL et M	Mais non !	
123	N	Mais si !	
124	La maîtresse	Regarder et mettez-vous d'accord.	
125	A	C'est devant... devant le tableau.	A, M, N et K sont cachés et regardent le plan.
126	N	Mais non !	
127	A et M	Si !	J pose devant porte de récréation.
128	La maîtresse	Mettez-vous d'accord. Mais c'est-à-dire que N il n'était pas là pour faire le parcours. N c'est M et A qui ont fait le trajet. Alors est-ce que ça vous va A et M ?	
129	A et M	Oui !	A regarde.
130	La maîtresse	Alors venez-vous assoir. On va tous venir s'assoir là et on va regarder le plan. Regardons. Est-ce que ça correspond ? Où est la porte de la cantine ? N ?	Agitation donc la maîtresse installe tout le monde par terre et montre le plan.
131	N	Là-bas.	N montre la porte.
132	La maîtresse	Oui c'est celle-ci. Et ça c'est quoi ? C ?	La maîtresse montre sur le plan.
133	C	Les casiers.	
134	La maîtresse	Les casiers où les grands s'assoient. Ça ?	
135	P	Les casiers où les petits s'assoient.	
136	La maîtresse	Et ça c'est la porte qui va ?	

137	Les élèves	Récré/Maîtresse Laurie !	
138	La maîtresse	Alors on regarde. Est-ce que la poutre est bien placée au bon endroit ?	
139	Les élèves	Oui.	
140	La maîtresse	Est-ce que le cerceau est placé au bon endroit ?	
141	Les élèves	Non.	
142	La maîtresse	Ah qu'est-ce qui va pas avec ce cerceau ?	
143	P	Eh bien ils ont oublié de dire le cerceau.	
144	La maîtresse	Vas t'asseoir N ! Je vous signale que maîtresse filme et qu'on va se regarder tout à l'heure. Ad, où il fallait le mettre ce cerceau ?	N s'est levé pour prendre le cerceau.
145	Ad	Je sais pas.	
146	La maîtresse	Eh bien N va te le dire. N dis à Ad. Ad va chercher le cerceau, il va te dire N.	
147	P	Il faut décaler la poutre vers les casiers des petits.	
148	La maîtresse	Ah C, il faut que tu décales la poutre.	
149	P	La poutre vers les casiers des petits et mettre le cerceau.	
150	La maîtresse	Alors. Et lui il doit mettre où son cerceau ?	
151	E	Et le cerceau il doit le mettre ici.	
152	La maîtresse	Ici c'est où ?	
153	E	Devant la porte.	
154	La maîtresse	Et ça s'appelle comment ? Regardez-bien.	La maîtresse montre le sommet du carré jaune.
155	E	Devant J.	
156	P	Au sommet.	
157	La maîtresse	Au sommet du ? Du carré. Alors voilà, là ça va. Maintenant on va passer sur le parcours.	

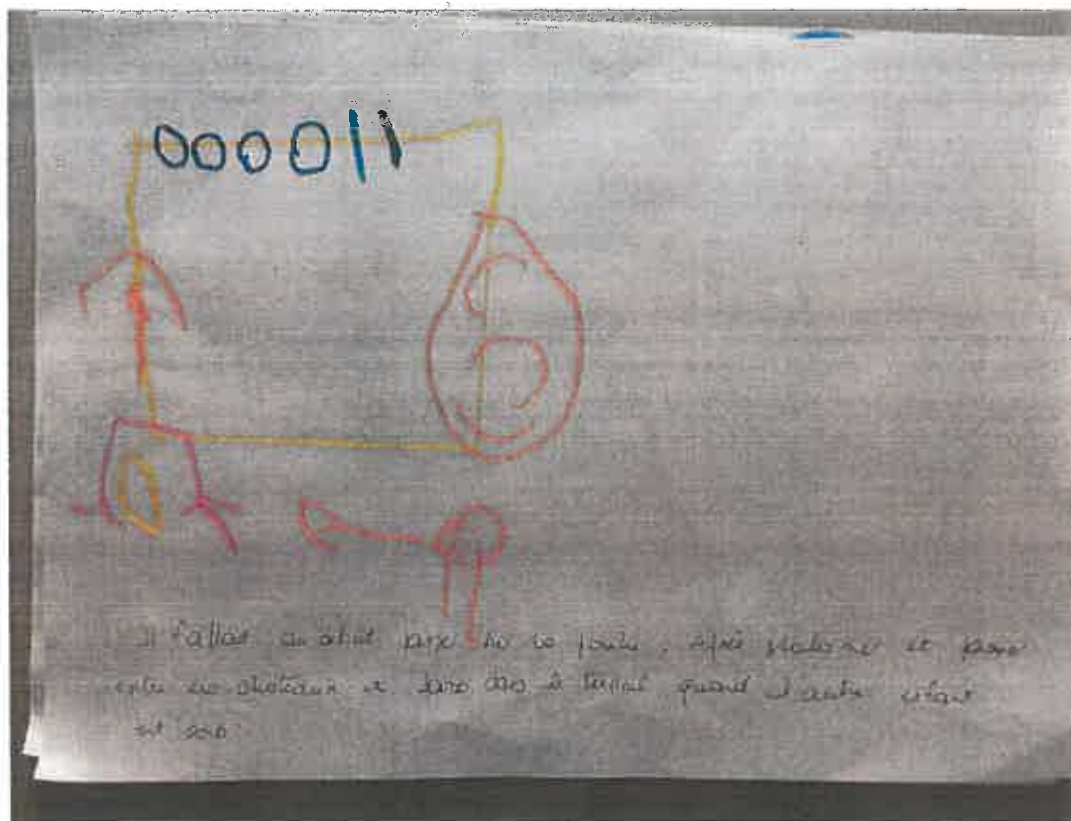
Annexe 6 : Plan (séance 5)



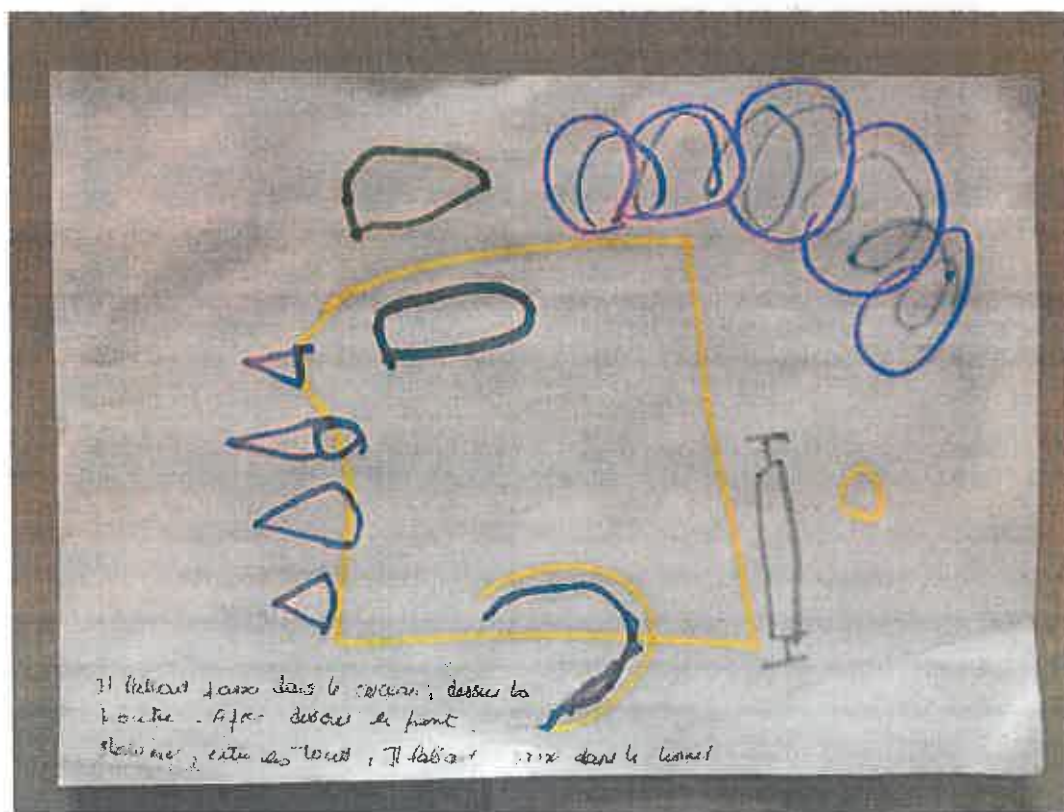


Annexe 7 : Dessins de C et A utilisés par l'enseignante (séance 2 – groupe 2)

Dessin de C



Dessin de A



Annexe 8 : Grilles de recueil de données





















libres	A	C	E	K	nombre de mots par intervention	phrases	date	description (nom de l'intervenant)	réponse avec chronologie	réponse à consigne libre / phrase	réponses à consigne / reformulation	intention (complément, etc.)	reformulation (par exemple, reformulation)	« message » attendu »	ajoute d'un « énoncé »	la demande d'être phrasé	renvoie propositionnelle ou syntaxe	réponse erronée	ajoute de la partie ou correction	codage de la tâche ou des consignes	demande de reformulation ou d'ajouts	explication	reformulation ou correction de la phrase
69	18	42	28	30	709	45	2	32	39	27	28	25	34	21	2	1	1	13	34	17	22	3	39
61,25%	5,42%	17,50%	10,42%	12,48%									34,34%	31,21%	2,00%	1,01%	1,01%	13,13%	46,46%	17,17%	22,22%	3,03%	18,18%

longueur moyenne intervention en mots de mots									
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

Reformulation consigne	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	46,67%	26,67%	6,67%	13,33%	33,33%				
premières réponses	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	41,43%	13,75%	5,88%	17,65%	25,25%				
nouveau thème	14	2	11	4	8	0			
	29,79%	4,29%	23,40%	8,51%	37,62%	17,62%			
nouveau thème	32	3	20	31	10	13			
	34,69%	3,19%	21,28%	33,70%	10,64%	19,48%			
nouveau contexte	37	4	8	5	6	5			
	30,79%	5,25%	12,70%	12,20%	5,52%	7,54%			













