

CONVERSATION MAÎTRESSE-ENFANT(S) EN MATERNELLE : LA CIRCULATION DE LA PAROLE

par Michèle JOULAIN

Ce travail a pour objet une étude de la dynamique conversationnelle lors de dialogues maîtresse-enfants, au cours de situations de langage en maternelle.

Une première analyse est consacrée à la description de la macrostructure des dialogues : nombre et longueur des échanges verbaux (en tours de parole) entre la maîtresse et les enfants pris individuellement.

Est effectuée ensuite une analyse de la microstructure des dialogues : contenu, fonction des tours de parole.

On s'interroge sur le fondement de ces tours de parole en ce qu'ils sont susceptibles d'entraîner une réponse, en ce qu'ils sont ou non une réponse, en ce qu'ils marquent ou non une limite dans le discours, etc.

Nous discutons alors de savoirs et savoir-faire que le jeune enfant doit maîtriser pour pouvoir participer activement et « efficacement » à ce type de dialogues ; nous réfléchissons également sur les conditions de cet apprentissage (en termes de variables situationnelles, de stratégies utilisées par la maîtresse pour faire parler les enfants, etc.).

I. - INTRODUCTION

L'étude dont cet article rend compte s'inscrit dans une recherche plus vaste (1) qui vise à décrire et expliquer les stratégies linguistiques et discursives utilisées par la maîtresse et les enfants, dans des situations de Langage. Ces situations, quasi quotidiennes en maternelle, préfigurent les situations pédagogiques collectives que vont découvrir et pratiquer les enfants tout au long du cursus scolaire : situations au cours desquelles l'adulte enseignant transmet et évalue des connaissances diverses.

Dès la maternelle, dans ces situations de langage, on constate une difficulté d'accès à la parole d'au moins un tiers des enfants de la classe (Braun-Lamesch, 1985). L'ensemble de la recherche concerne l'investigation de ce phénomène de faible participation des enfants et l'étude de la dynamique conversationnelle de cette situation d'interactions verbales.

Nous avons ainsi 1) observé les conditions de production du discours, offertes aux enfants, lors des situations de langage habituelles ; 2) modifié ces conditions et étudié l'impact de ces modifications sur la participation verbale des enfants ; 3) à travers l'analyse contrastive des situations, cherché à éclairer le fonctionnement général de ces dialogues maîtresse-enfants.

Pour ce faire, nous avons créé **des petits groupes hétérogènes**, composés à la fois d'enfants bons, moyens et faibles « parleurs » et **des petits groupes homogènes**, composés d'enfants bons ou moyens ou faibles « parleurs ».

L'analyse des dialogues, recueillis dans ces différentes situations, consiste à étudier les questions suivantes : qui parle à qui, combien, comment, et pourquoi.

Cet article porte sur une tentative d'application d'un modèle conversationnel à la situation de langage en école maternelle ; notre objectif est de repérer des unités pertinentes du discours qui nous permettent de décrire les dialogues et comprendre à travers cette description les règles qui les structurent. Plusieurs points sont abordés : — quels types d'échanges prennent place entre les interlocuteurs : échanges individuels le plus souvent (entre la maîtresse et un enfant en particulier) ou échanges plus collectifs (la maîtresse s'adressant à l'ensemble du groupe d'enfants présents) ?

— ces échanges sont-ils constitués de plusieurs tours de parole ou bien observe-t-on essentiellement des échanges courts, type question-réponse par exemple ?

— la longueur de ces échanges dépend-elle de la valeur informative des interventions enfantines ?

— qui initialise ces échanges et de quelle façon ? Par exemple les enfants répondent-ils le plus souvent à des questions que la maîtresse leur adresse personnellement ou bien à celles qu'elle adresse à l'ensemble des enfants, ou encore parlent-ils spontanément ?

Ce type d'analyses permettra également de mieux connaître les savoirs et savoir-faire socio-linguistiques que l'enfant doit acquérir. La situation a des exigences liées à la fois, à sa finalité institutionnelle (faire apprendre du langage, habituer l'enfant à répondre à des questions précises, à s'exprimer parmi d'autres, etc.), aux caractéristiques de l'adulte maîtresse elle-même (personnalité, idées qu'elle se fait de la situation et donc ce qu'elle attend des enfants, etc.), et à celles des autres participants (nombre et âge des enfants, récence de leur découverte de telles situations collectives, etc.)...

L'enfant doit donc apprendre non seulement à parler mais aussi à prendre en compte les attentes de la maîtresse pour gérer ses prises de parole : par exemple s'il est important de savoir quoi dire par rapport au thème en cours, il est tout aussi important de savoir quand le dire, quand insérer son propos parmi celui des autres. (Eder, 1982).

Cette étude peut en outre apporter des éléments de réponse aux questions concernant la façon dont les maîtresses « enseignent », implicitement ou non, les règles du discours scolaire. Par son comportement verbal (et non verbal) elles ont un rôle déterminant dans la définition de la pratique du langage lors de ces situations ; elles ont par conséquent un rôle non négligeable dans l'élaboration des représentations, des savoirs et savoir-faire qui se développent chez les enfants.

II. - MÉTHODE

1. Pour répondre aux différentes questions posées, 10 transcriptions de séances de langage ont été analysées. Chaque séance dure 12 minutes. Les transcriptions ont été choisies parmi les différentes situations étudiées : grands groupes (25-27 enfants), petits groupes homogènes (8-10 enfants parlant beaucoup habituellement -P2- ou 8-10 enfants parlant peu habituellement -P0-), petits groupes hétérogènes (8-10 enfants dont un tiers parlent beaucoup, un tiers moyennement, et un tiers peu habituellement). Dans 8 cas sur 10 les enfants ont 5-6 ans, ils ont 3-4 ans autrement ; nous avons conservé ces deux dernières transcriptions du fait de l'homogénéité des résultats observés comparativement aux 8 autres sans tenir compte ici de la variable âge.

2. Les dialogues enregistrés entre la maîtresse et les enfants ont été transcrits énoncé par énoncé (2). Au cours

d'une première phase chaque énoncé a fait l'objet d'un codage fonctionnel, correspondant à la recherche du « pourquoi » les locuteurs parlent, ou comment la maîtresse amène les enfants à s'exprimer, comment les enfants y répondent ? etc. (cf. Sinclair et Coulthard, 1975 - Postic, 1977 - Crahay, 1981 - Eder, 1982).

a) Pour les énoncés de la maîtresse les catégories utilisées sont : les questions ou incitations à parler, les énoncés apportant de l'information, les énoncés évaluatifs, les énoncés reprenant tout ou partie d'un énoncé enfantin, les énoncés divers regroupent ceux ayant trait à la discipline, à l'organisation de la vie de la classe, ceux ayant trait à la répartition de la parole entre les enfants, etc.

b) Pour les enfants, du fait de la prégnance du questionnement dans le discours de l'adulte, leurs interventions sont essentiellement étudiées en termes de réponses aux adresses de la maîtresse ; on distingue plusieurs types d'énoncés : — **énoncé RI** répondant à une adresse individuelle de la part de la maîtresse, **énoncé RC1** répondant à une adresse collective de la maîtresse en suivant immédiatement cette adresse, **énoncé RC2** répondant à une adresse collective de la maîtresse mais non immédiatement après cette adresse, ou énoncé argumentant ce qu'un autre enfant a dit, ou énoncé répondant à une adresse individuelle dirigée vers un autre enfant, **énoncé SP** introduisant un nouveau thème de discussion (ou sous-thème) sans sollicitation de la part de la maîtresse (cf. annexe 1).

3. **Analyse conversationnelle** : en fonction des analyses précédentes que peut-on dire des types d'échanges qui prennent place au cours des séances de langage ? L'analyse des dialogues se divise en deux parties :

a) **L'analyse macrostructurale** pour laquelle nous distinguons les **échanges collectifs**, entre la maîtresse et l'ensemble des enfants présents, des **échanges individuels** entre la maîtresse et un enfant particulier.

Chaque échange est ensuite divisé en tours de parole (en fait, les échanges collectifs sont quasi exclusivement à un tour de parole).

Pour les échanges individuels nous distinguons ceux **initialisés par la maîtresse** de ceux **initialisés par les enfants**. Dans le premier cas c'est la maîtresse qui choisit de s'adresser à un enfant qui ne parlait pas à ce moment là, dans le deuxième cas c'est un enfant qui s'adresse à la maîtresse alors que celle-ci ne lui parlait pas personnellement ; l'intervention de l'enfant est alors de type RC1, RC2 ou SP. Ainsi le critère premier d'une initialisation est le fait qu'un individu précis (un enfant particulier ou la maîtresse) entame un échange avec un autre individu précis (la maîtresse ou un enfant particulier) quelles

que soient les interventions antérieures. En effet pour des jeunes enfants nous tenons pour primordial (pour la maîtrise du langage et de ses usages, sans parler des aspects affectif et social de ces interactions) qu'il s'instaure des échanges personnalisés entre eux et l'adulte-maîtresse.

b) **L'analyse microstructurale** : le but ici est de décrire le contenu des tours de parole en reprenant les informations recueillies avec les codages de chaque énoncé.

Par ailleurs, au sein des tours de parole des enfants nous avons ceux qui contiennent un ou plusieurs **énoncés informatifs** (apportant une réponse, une idée, une information non encore produites) et ceux dits **simples** correspondant à des réponses de type « oui-non » ou à des répétitions de ce qui a déjà été dit (cf. annexe 2).

III. - RÉSULTATS

1. Macrostructure des dialogues

a. Le type des échanges

Au cours d'une séance de langage (12 mn) on compte, en moyenne, 140 échanges (collectifs ou individuels). Ces échanges s'organisent préférentiellement sur le mode individuel (dans 78 % des cas), c'est-à-dire en prenant la forme de dialogues entre la maîtresse et un enfant particulier.

Pour les échanges collectifs (22 %), il s'agit exclusivement de productions de la maîtresse (questions le plus souvent ou encore apports d'informations diverses) destinées à l'ensemble des enfants.

On ne s'intéressera ici qu'aux échanges individuels.

b. La longueur des Echanges en Tours de Parole

— Dans 53,1 % des cas on compte un seul tour de parole entre la maîtresse et un enfant particulier. Ce peut être le fait de la maîtresse qui s'adresse à un enfant qui ne répond pas ($M \rightarrow E$, 21,4 % des cas). C'est surtout le fait d'un enfant particulier qui parle à la maîtresse et celle-ci ne réagit pas ($E \rightarrow M$, 78,6 % des cas) ; l'enfant lui a pu répondre à une question collective ou argumenter le discours d'un autre ou introduire un nouveau sujet de discussion. Cette catégorie « échange à un tour de parole » est justifiée par l'intérêt que nous portons aux échanges individualisés, échanges que nous analysons plus en détail dans l'étude de la microstructure des dialogues (cf. infra).

— Les échanges à 2 tours de parole représentent 24,5 % des échanges individuels, ils peuvent prendre la forme $E \rightarrow M$ ou $M \rightarrow E$

$M \rightarrow E$ $E \rightarrow M$

— Les échanges à 3-4 tours de parole ne sont plus que 13,8 % en moyenne.

— 8,6 % d'échanges dépassent 4 tours de parole.

c. Les échanges initialisés par la maîtresse ou par les enfants

Les échanges entre un enfant particulier et la maîtresse sont, dans la majorité des cas, déclenchés par un enfant : dans 75 % des cas en moyenne. On peut en déduire que la maîtresse choisit peu de solliciter personnellement des enfants qui ne parlent pas à un moment donné, le plus souvent elle réagit aux interventions des enfants.

En revanche, les échanges sont d'autant plus longs que c'est la maîtresse qui les initialise. 11,5 % seulement des échanges initialisés par les enfants vont se poursuivre au-delà de 2 tours de parole, contre 49 % de ceux initialisés par la maîtresse.

2. Microstructure des dialogues

Peut-on, à l'aide de l'analyse du contenu des tours de parole, préciser la macrostructure des dialogues, l'enchaînement des tours de parole et des échanges eux-mêmes ? En d'autres termes, le contenu des tours de parole influe-t-il sur la longueur des échanges par exemple ? Y a-t-il une relation entre le protagoniste (maîtresse ou enfant) qui initialise l'échange individuel et les caractéristiques de cet échange ? etc.

a. Les tours de parole dans les échanges initialisés par les enfants

(Tableau 1). Rappelons qu'une initialisation correspond au cas où un enfant particulier s'adresse à la maîtresse alors que celle-ci ne lui parlait pas personnellement ; nous différencions ces types d'initialisation d'échanges individualisés selon leur rattachement au discours antérieur.

Globalement les différentes interventions sont représentées de façon analogue quelle que soit la longueur des échanges. Les énoncés spontanés (SP) amènent toutefois un peu plus d'échanges à 2 tours ou supérieurs à 2 tours, que d'échanges à 1 tour ; mais comme pour les autres types d'interventions, on a pu observer d'importantes variations selon les groupes, sans que l'on puisse repérer de facteurs précis pour les expliquer (Joullain 1987).

Tableau 1
Composition du 1^{er} tour de parole dans les échanges initialisés par les enfants (pourcentages)

	Nombre de tours de parole des échanges			
		1 tour	2 tours	> 2 tours
Interventions enfantines	RC1	32,3 %	25,9 %	31,3 %
	RC2	56,0 %	52,5 %	45,8 %
	SP	11,6 %	21,6 %	22,9 %
	Total	100 %	100 %	100 %

— *La valeur informative de ces tours de parole*

On calcule le pourcentage des premiers tours de parole n'entraînant pas de réaction de la part de la maîtresse, selon qu'ils sont simples ou informatifs.

En moyenne, 70 % des échanges commençant par une RC1 simple ne seront pas suivis d'une réaction de la maîtresse, contre 58 % pour les RC1 informatives.

Ces chiffres sont de 72 % pour les RC2 simples et de 50 % pour les RC2 informatives. Enfin 43 % des échanges commençant par une SP ne seront pas suivis (une intervention SP est, par définition, informative).

La maîtresse semble donc privilégier les prises de parole avec ajout informatif par rapport aux prises de parole simples.

b. Les interventions de la maîtresse dans les échanges courts

La maîtresse initialise 21 % des échanges à **1 seul tour de parole**.

— Dans 50 % de ces cas (soit pour 59 interventions) la maîtresse s'adresse à l'enfant pour lui dire de se taire ou pour lui demander de bien écouter ; ces adresses, de fait, n'attendent pas de réponse.

— Dans les autres cas, la maîtresse pose au moins une question à l'enfant concerné, pourquoi l'enfant ne répond-il pas ? L'examen des questions nous apporte des éléments d'information à ce sujet :

- Dans 1/4 des cas (24 %) il s'agit de questions non explicites dans leur formulation, mais qui se rattachent au discours antérieur. Ces questions sont du Type « Alors Aurélie ? » « c'est comme ça toi Nadège ? » « Et toi Vanessa ? » Si l'enfant « révasse », s'il a « décroché », il lui est alors difficile de répondre.

Ces exemples concernent souvent des enfants qui parlent peu habituellement.

- Dans 19 % des cas l'enfant qui avait montré le désir de parler (doigt levé par exemple) ne dit rien une fois que la maîtresse lui a donné la parole (sous la forme « Alors Marie ? » « qu'est c'que tu veux dire Anthony ? »). Ces exemples concernent surtout des enfants qui parlent beaucoup ou moyennement habituellement.

- Dans 29 % des cas on relève des questions « oui-non », seules ou après une question non explicite ; le plus souvent ici les enfants répondent par un signe de tête.

Donc la majorité des questions considérées sont peu explicites, peu précises.

- On peut également trouver des exemples de non compréhension d'une question qui semble difficile pour les enfants : lors d'une séance par exemple, à 5 enfants différents la maîtresse a demandé la différence entre le bain et la douche, sans jamais simplifier ou reformuler sa question. Lors de la même séance la maîtresse a posé cette question par 4 fois à l'ensemble du groupe, sans obtenir de réponse.

La maîtresse initialise 25 échanges à **2 tours de parole**, soit 13 % d'entre eux. Pour la quasi-totalité de ceux-ci la maîtresse s'adresse à l'enfant en lui posant une question (dans 92 % des cas). Les réponses des enfants, pour plus de 50 % d'entre elles, contiennent un ajout informatif qui pourrait faire l'objet d'un feed-back de la part de la maîtresse, ce qui ne se produit pas.

D'autres exemples posent la question de la prise en compte des « digressions » enfantines, en voici quelques illustrations :

- la maîtresse pose une question relativement ouverte « A quoi tu songes quand on parle de la toilette ? » à laquelle l'enfant répond en disant : « c'matin quand j'ai voulu me laver, j'avais envie de faire pipi ». La maîtresse semblait attendre une autre réponse en rapport avec un objectif précis et non explicite : faire énumérer des objets, des lieux,... relatifs à la toilette. D'ailleurs dans cet exemple elle ne répond pas à l'enfant et repose une question beaucoup plus précise à l'ensemble des enfants « où vous la faites, la toilette ? »

- au cours d'une discussion sur « comment vient-on à l'école, à pied ou en voiture ? » Une enfant après avoir répondu qu'elle rentrait quelques fois chez elle à pied, parle de la « voiture qui elle marche pas, à la maison ». Cet énoncé ne sera ni repris, ni évalué.

- au cours d'une discussion sur les moyens de locomotion pour venir à l'école, on observe l'échange suivant :

M → Marie Marie elle attendait son tour tout à l'heure
 qu'est c'qu'elle voulait dire Marie ?

Marie → M Ma maman, elle a dit... quand je...
quand je...

Ma maman elle m'emmenait à l'école,
elle avait, avait dit que, que les feuilles
commençaient à pousser chez moi.

Dans ce cas la maîtresse, qui n'obtient pas la
réponse ou le type de réponse attendu, arrête là les
échanges qu'elle avait engagés.

Les échanges à 2 tours de parole initialisés par les enfants

Ils représentent 87 % des échanges à 2 tours. Les
interventions des enfants sont constituées de 26 % de
RC1, 53 % de RC2 et 22 % de SP ; comment la maîtresse
réagit-elle ?

— Dans 82 % des cas, la maîtresse évalue et/ou
reprend et/ou complète ce que l'enfant vient dire, et
l'échange s'arrête là ; par exemple :

- Thème : la toilette,

M → clas Alors qu'est c'qu'on fait ?

Eug → M Des fois on s'lave la tête

M → Eug On s'lave la tête

M → clas Qu'est c'qu'on fait d'autre ?

L'enfant de fait n'est pas incité à reprendre la parole,
la maîtresse s'adresse à d'autres. Ces échanges sont
proches des cycles évoqués par Sinclair et Couthard
(1975) : Question-réponse-évaluation.

• Pour une maîtresse surtout, on observe des réactions
du type « écoutez Wassim qui parle », « Attends y a
Laure qui parlait » ; si nous soulignons ce fait, c'est qu'il
s'avère rare. Il s'agit pourtant d'un type d'« enseignement »
de règles conversationnelles concernant l'écoute
d'autrui et le partage du temps de parole.

• Nous retrouvons enfin quelques cas similaires à
ceux qui concernent la non-acceptation par la maîtresse
d'énoncés plus ou moins hors thème.

ex. : thème : Les enfants parlent de la douche, de la
toilette

Eug → M On va à la piscine des fois

M → Eug Ah oui

Mais pas pour faire la toilette

Cor → M Pour se baigner plutôt

M → clas Bon alors

Cor → M Mais quand il fait le printemps

Eug → M Mais quand il fait le printemps

M → clas J'ai pas bien compris comment était votre
salle de bain

EI → M Une machine à laver dans la mienne

M → EI Ah oui

Mais ça, ça ne sert pas à la toilette,
hein ?

Une autre enfant reprend la parole.

— Dans 18 % des échanges à 2 tours initialisés par
les enfants, la maîtresse réagit en posant une question et
l'enfant ne répond pas.

L'observation des questions montre que celles-ci sont
souvent fermées : du type demandes de confirmation. On
ne sait si la maîtresse attend réellement une réponse, ce
que l'enfant lui-même a peut-être compris.

— On retiendra que les énoncés de la maîtresse, en
réaction aux interventions enfantines, ont le plus souvent
une **fonction illocutoire réactive évaluative** (cf. Roulet,
1981). Et comme ils n'appellent pas de continuité particu-
lière, ils ont également une **fonction de clôture de
l'échange**.

De fait, quand la maîtresse ne pose pas de questions
au 2^e tour de parole, après que l'enfant ait parlé, dans
84 % des cas l'échange s'arrête là.

c) Les échanges supérieurs à 2 tours de parole

Ils constituent 21 % des échanges dont 13 % à 3-
4 tours de parole et 8 % supérieurs à 4 tours de parole.

— **Les échanges à 3 ou 4 tours de parole**, quand ils
sont initialisés par la maîtresse, débutent dans 98 % des
cas par une question. Les échanges à 3 tours (les plus
nombreux), prennent souvent la forme :

Question.Maîtresse	Réponse.Enfant	Feed-back.Maîtresse
Q.M	R.E	Fb.M

On retrouve une autre forme de cycles Question-
réponse-évaluation, qui ne partent pas ici d'une adresse
collective. Dans 39 % des cas, au 3^e tour la maîtresse
pose une question qui n'obtient pas de réponse. Là
encore on retrouve surtout des questions « oui-non » et
plus rarement des questions plus précises : type ques-
tions catégorielles (où, quand, qui...) (3).

Dans les échanges à 4 tours de parole (Q.M — R.E —
Q.M — R.E), dans 92 % des cas, le 3^e tour comporte une
question.

— Les échanges initialisés par les enfants sont :

- soit de type R.E — Q.M ou Fb.M — R.E.

- soit de type R.E — Q.M ou Fb.M — R.E — Fb.M

Si l'enfant reprend la parole sans avoir été ques-
tionné, c'est en général pour préciser ce qu'il a dit au
premier tour. Soit la maîtresse ne réagit pas à cette
2^e intervention de la part de l'enfant, soit elle produit un
Feed-back évaluatif ; mais elle se prend très rarement
« au jeu » en posant une question au 4^e tour de parole si
elle n'en a pas posée au 2^e tour.

— Les échanges supérieurs à 4 tours de parole ne sont plus que 8 % du total des échanges individuels.

Le tableau II confirme le rôle des questions dans la poursuite des échanges individuels ; on constate aussi que la maîtresse insiste plus quand c'est elle qui a initialisé l'échange : proportion supérieure de questions aux différents tours de parole.

Enfin, la valeur informative des interventions des enfants ne semble pas jouer un rôle primordial dans la poursuite des échanges au-delà de 4 tours de parole.

Quelques remarques au sujet de ces échanges longs :

- Dans les petits groupes ces échanges peuvent concerner assez souvent le même enfant (par exemple, dans un groupe avec des enfants de 3-4 ans parlant peu

Tableau 2

Nature des différents tours de parole de la maîtresse selon que l'échange est initialisé ou pas par elle et selon le rang du tour de parole dans l'échange :

Avec Q : Tour de parole contenant au moins une question
Sans Q : Tour de parole ne contenant pas de question

Echanges initialisés par

les enfants

la maîtresse

Nombre brut : 31			Nombre brut : 52		
Contenu	Avec Q	Sans Q	Contenu	Avec Q	Sans Q
Tours de parole			Tours de parole		
2 ^e tour	71 %	29 %	1 ^{er} tour	96 %	4 %
4 ^e tour	68 %	32 %	3 ^e tour	71,2 %	28,8 %
6 ^e tour	48 %	52 %	5 ^e tour	64,4 %	34,6 %

habituellement 6 des 8 échanges longs concernent le même enfant) ; ils servent souvent à faire produire des mots de vocabulaire : « Dentifrice », « rincer », « tiède » (cf annexe 3). L'un très long (17 tours de parole) consiste à faire dire à l'enfant pourquoi il faut pencher la tête en arrière quand on lui lave les cheveux.

- Certains échanges longs montrent une nouvelle fois la non-acceptation des énoncés qui ne suivent exactement le thème en cours.

- Enfin pour quelques échanges longs on observe que la maîtresse ne pose pas de question à chaque fois. Ceci montre que les jeunes enfants sont déjà capables de gérer leur discours en essayant de préciser ou d'argumenter un point évoqué, sans de sollicitations particulières de la part de la maîtresse. Cette dernière reprend et/ou précise et/ou évalue ce que l'enfant dit et celui-ci continue son discours. Ces échanges concernent surtout des enfants parlant beaucoup habituellement. Malgré tout il est encore assez rare de trouver des échanges où l'enfant continue son discours uniquement après des phatèmes tels que « oui », « hum » (François, 1984).

d) Le comportement des enfants parlant peu (P0) ou beaucoup (P2) habituellement, dans les petits groupes hétérogènes.

Les enfants P2 initialisent plus d'échanges, en moyenne, que ne le font les enfants P0 ; ces échanges

augmentent néanmoins des grands groupes aux petits groupes.

Toutefois, chez les P2 et les P0, la valeur informative des tours de parole et le type d'initialisation est analogue ; il en est de même pour la longueur des échanges individuels que ces enfants ont avec la maîtresse. Celle-ci parallèlement se comporte de la même façon envers les enfants P2 et P0, elle pose autant de questions aux uns et aux autres, au cours des différents échanges.

De fait on a pu observer que, quand les enfants P0 se mettent à parler, ils ont des comportements analogues à ceux des P2 ; la maîtresse elle-même ne change pas fondamentalement ses stratégies de sollicitations selon les enfants auxquels elle s'adresse.

CONCLUSION

Lors des dialogues maîtresse-enfants, la description des différents échanges qui existent montre principalement que :

1) Les séances de langage s'organisent sur le mode préférentiel d'échanges individuels courts (entre la maîtresse et un enfant particulier) ; 70 % d'entre eux en moyenne ne dépassent pas 2 tours de parole, soit un aller-retour entre la maîtresse et un enfant en particulier.

Les stratégies employées par la maîtresse consistent à faire parler les enfants « un peu » chaque fois, sans doute pour que plus d'enfants différents prennent la parole. Toutefois, la maîtresse choisit très peu de solliciter elle-même des enfants qui ne parlent pas ; elle réagit surtout aux interventions des enfants qui répondent à des questions collectives ou à la place de leurs camarades ; les enfants sont capables de « glisser » leur discours à certaines jointures des échanges en cours, ce que la maîtresse, elle-même, fait très facilement en utilisant les pauses dans le discours enfantin pour reprendre la parole.

Cette stratégie explique le fort pourcentage des échanges individuels à 1 tour de parole, échanges qui correspondent à une prise de parole d'un enfant en direction de la maîtresse sans que celle-ci ne lui réponde. La maîtresse ne peut répondre à tous les enfants s'ils sont plusieurs à parler en même temps ; sa stratégie consiste à lancer un thème qu'elle alimente de quelques questions collectives régulières, elle choisit ensuite les enfants avec lesquels elle va engager un échange individuel.

2) Quand la maîtresse choisit de s'adresser à un enfant, quel qu'il soit, on observe que les échanges sont plus longs, en moyenne, que lorsqu'elle « ne fait » que réagir à une intervention enfantine. Nous avons vu à ce sujet qu'elle « faisait comprendre » à l'enfant que l'échange était terminé en produisant, en réaction à l'intervention de celui-ci, un Feed-back évaluatif ou une simple reprise de ce qu'il avait dit, mais sans question. Ce peut être une manière de dire « pour l'instant on s'arrête, on laisse parler quelqu'un d'autre », tout en fonctionnant comme un renforcement positif qui peut vouloir dire « ça va ce que tu dis, tu pourras reparler plus tard ».

La poursuite des échanges, entre l'enfant initiateur et la maîtresse, est souvent tributaire des « stratégies » de relance (questions) utilisées par celle-ci.

3) Les initialisations d'enfants, qui apportent ou ajoutent de l'information à la conversation entraînent, plus souvent que les initialisations simples (répétitions, énoncés « oui, non »), des séquences à 2 tours de parole. On ne retrouve plus ce phénomène pour les échanges plus longs.

D'autre part, l'analyse contrastive des différentes situations de langage permet de souligner que l'apprentissage du fonctionnement du dialogue en milieu scolaire commence bien en maternelle et qu'il est dès le départ peu explicite : par exemple, pour faire comprendre à l'enfant qu'il ne faut pas digresser mais bien répondre à la maîtresse, en « collant » autant que faire se peut sa réponse à l'attente de celle-ci, la maîtresse répond rapidement à l'intervention de l'enfant sans chercher à enta-

mer un échange plus long, ou bien cherche à « recanaliser » la discussion en modulant l'intervention spontanée de l'enfant ; de toute façon il est très rare qu'une discussion parte de l'idée d'un enfant.

A ce niveau, un point a retenu notre attention ; nous avons demandé aux maîtresses de faire parler les enfants à propos d'expériences quotidiennes : pour échapper, un peu, au biais des questions tests, pour faciliter la prise en compte des centres d'intérêt des enfants...

En fait, le thème ne semble pas jouer un rôle primordial dans le déroulement des discussions ou sur la façon dont la maîtresse a mené les dialogues. La maîtresse cherche souvent à :

— Faire reproduire les événements principaux des scripts en cause : raconter dans l'ordre ce que l'on fait quand on va chez le médecin, raconter une journée de classe,...

— Faire énumérer les éléments principaux d'un événement ou les objets utilisés lors d'une activité quotidienne : ce dont on se sert pour se laver, ce que l'on peut acheter dans un magasin comme Rallye, etc.

Nous avons remarqué d'autre part qu'au niveau de l'utilisation des scripts par exemple, les événements secondaires, c'est-à-dire plus ou moins spécifiques à un individu (donc hors script), étaient assez peu renforcés par la maîtresse.

(Par exemple, le fait d'aller faire pipi au milieu de la toilette, le fait de raconter que le carrelage il fait « dilidili » aux pieds parce qu'il est froid, le fait de parler de la piscine quand on discute de l'eau chaude ou froide...).

Ces éléments, il est vrai, ne font pas partie des composantes indispensables pour faire sa toilette ; mais ils font partie intégrante de celle-ci pour l'enfant qui raconte. Très souvent l'enfant fait des associations, plus ou moins compréhensibles pour nous, qui pour lui ne semblent pas vouloir dire « je change de sujet » mais tout simplement « ça me fait penser à ».

C'est ici un avantage du dialogue sur le monologue, qui permet de « générer du dit » qui n'existerait pas sans le discours des autres (François, 1981). Ce n'est pas apparemment une règle très bien acceptée en situation pédagogique, même à la maternelle.

Malgré tout, les enfants semblent acquérir très tôt savoirs et savoir-faire conversationnels leur permettant d'intégrer leur discours à celui des autres, sans enseignement très explicite de ces compétences.

C'est par le jeu des renforcements ou des non-réponses aux interventions enfantines que se fait cet enseignement des règles du dialogue scolaire (compé-

tences sociolinguistiques et discursives), par « défaut » pourrait-on dire.

Cet enseignement devient quand même plus « transparent » en petits groupes.

Par ailleurs, ceux qui parlent ont plus de chances de repérer les signaux de non compréhension-non acceptation, etc., de leurs interventions ; ils peuvent prendre plus facilement conscience de ce qu'il faut faire et dire et comment le dire, pour avoir des chances d'entrer dans le circuit de la communication en classe.

Certains auteurs (comme Wilkinson 1982) ont insisté sur la nécessité de voir les savoirs et les savoir-faire conversationnels devenir une « matière » à apprendre, au même titre que bien d'autres ; il reste à créer une péda-

gogie ou une didactique de l'oral en situation, avec des situations d'apprentissage permettant la création des compétences considérées (Legrand, 1979).

Pour conclure provisoirement, nous dirons qu'il est nécessaire de poursuivre cette approche sociolinguistique de la communication en classe, tout en portant notre attention sur les points de rencontre du fonctionnement langagier de l'adulte et celui de l'enfant. Dans cette optique, l'approche conversationnelle des dialogues maître-enfants devra être approfondie.

Michèle JOULAIN

Université de Poitiers
Laboratoire de psychologie
du langage UA 666

Notes

- (1) Recherche qui a fait l'objet d'une thèse de 3^e cycle. Cf. JOULAIN, 1987.
- (2) Le début d'un énoncé coïncide avec le début d'une prise de parole — donc avec le changement de locuteur — ou suit immédiatement la fin de l'énoncé précédent émis par le même locuteur.
La fin d'un énoncé coïncide avec la fin d'une prise de parole ou est suivi par une pause longue.

Au-delà de ces critères plutôt formels, le critère fonctionnel a été utilisé pour scinder une prise de parole en divers énoncés. Un énoncé dans ce sens a une unité fonctionnelle : ordre, demande, évaluation, etc. Le critère fonctionnel l'emporte sur le critère formel.

- (3) Une analyse plus détaillée des questions fera l'objet d'un prochain article.

Bibliographie

- BRAUN-LAMESCH M.M. (1985). — La participation des enfants, in FLORIN et al., *Le Langage à l'École maternelle*, Mardaga.
- CRAHAY M. (1981). — Contrôler et réguler une approche interactive, in *Bildungs fors chang und Bildungspraxis*, Heft 2, 151-183.
- EDER D. (1982). — Differences in communicative styles across ability groups, in L.C. WILKINSON (Ed.), *Communicating in the classroom*. New-York : Academic Press.
- FRANÇOIS F. (1981). — Dialogue et mise en mots : Dialogue adulte-enfants et enfant-enfant en maternelle, *Journal de Psychologie Normale et Pathologie*, 2 et 3, 241-271.
- FRANÇOIS F. (1984). — Développement des Conduites Langagières chez le jeune enfant, *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 32, 511-516.
- JOULAIN M. (1987). — Dialogues maître-enfants à l'école maternelle. Influence de la dimension et de l'Homogénéité des groupes. Thèse de 3^e cycle. Laboratoire de Psychologie. Poitiers.
- LEGRAND L. (1979). — L'analyse des Situations de Communication dans la classe de Français, *Recherches Pédagogiques*, 100.
- POSTIC M. (1977). — *Observation et formation des enseignants*, Paris : PUF.
- ROULET E. (1981). — Echanges, Interventions et actes de langage dans la structure de la conversation, *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 44, 7-39.
- SINCLAIR J.M., COULTHARD R.M. (1975). — *Towards an analysis of discourse : the English used by teachers and pupils*, Oxford University Press.
- WILKINSON L.C. (1982). — *Communications in the classroom*, New-York : Academic Press.

Annexe 1

Codage des réponses enfantines exemples :

M → Clas Où partez-vous en vacances ?
Dam → M A la mer **RC1**
Alex → M Moi j'vais chez ma grand-mère **RC1**
M → Clas Oui
 Ah oui
Yan → M J'vais à la montagne moi **RC2**
Dam → M Moi à la mer **RC2**
M → Dam Tu vas à la mer
 Oui
Dam → M Avec mon papa et ma maman **RI**
M → Dam Tes frères vont avec toi ?
Dam → M Ah ben si **RI**
Joh → M Ah ben si **RC2**
Char → M Moi à la mer et à la montagne **RC2**
M → Clas Bon
 Alors comment partez-vous en vacances ?
Ant → M En voiture **RC1**
Yan → M En train **RC1**
Dam → M En avion aussi **RC1**
Joh → M En avion **RC1**
Char → M Moi j'vais à la mer et à la montagne **RC2**
M → Char On l'a déjà dit
Char → M Ouais **RI**
 A la mer et à la montagne **RC2**
Alex → M Moi mon p'tit frère s'est fait mal **SP**
Dam → M Moi c'est ma sœur **RC2**

Annexe 2

Réponse simple ou informative

M → Clas A quoi jouez-vous à la maison ?
EI → M Aux play MobyL **RC1 informative**

M → EI Oui
E2 → M Moi aussi **RC2 simple**
E3 → M Aux play MobyL **RC2 simple**

Annexe 3

M → Clas Qu'est-ce qu'on met sur la brosse à dents pour
 se laver les dents ? (---)
 Qu'est-ce qu'on met sur la brosse à dents pour
 se laver les dents ? (---)
Delp → M du truc
M → Delp oui
 qu'est-ce qu'on---
 tu sais comment ça s'appelle ?
Delp → M oui
M → Delp qu'est c'qu'on (interrompue)
Delp → M on met du truc là !
M → Delp oui
 du truc
 du truc qu'on prend dans un tube
 du truc
EI → M hein comment ça s'appelle ce qu'on prend ?
M → Clas on prend et on met là
Jen → M du--- ?
M → Clas du, du--- ? (---)
 du--- ? (---)
 du den--- ? (---)
 du denti--- ?
Jen → M frice
M → Clas du denti--- ?
Chr → M dentifrice
Jen → M frice