



# Pourquoi parler des “ petits parleurs ” ?

Pierre Péroz

► **To cite this version:**

Pierre Péroz. Pourquoi parler des “ petits parleurs ” ?. Pratiques langagières à la maternelle, Nov 2010, Nîmes, France. hal-01377023

**HAL Id: hal-01377023**

**<https://hal.inria.fr/hal-01377023>**

Submitted on 6 Oct 2016

**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.

# Pourquoi parler des « petits parleurs » ?

Communication présentée aux journées « Pratiques langagières à la maternelle »,  
25-26 novembre 2010, à Nîmes, organisées par l'IUFM de l'Académie de  
Montpellier, Université de Montpellier 2, DIPRALANG / Equipe Didaxis-IUFM.

Pierre PÉROZ  
pierre.peroz@univ-lorraine.fr  
Université de Lorraine / CREM

Parmi ceux qui se sont intéressés à la question de l'apprentissage de l'oral à l'école maternelle, personne ne peut ignorer l'expression « petits parleurs » et ce qu'elle désigne dans la typologie introduite par Agnès Florin en 1985. Mais qui parle encore des « petits parleurs » ? Les enseignants, sans aucun doute, comme nous le verrons bientôt. Mais ce n'est généralement pas le cas des chercheurs et des didacticiens. Ainsi des ouvrages de référence comme *L'oral dans la classe* de l'équipe INRP de Michel Grandaty et Gilbert Turco (2001) ou encore *Enseigner l'oral à l'école primaire* coordonné par Catherine Le Cunff et Patrick Jourdain (1999) n'en font pas mention. Le caractère hybride de la notion qui porte à la fois sur les compétences langagières et les compétences linguistiques des élèves et surtout le refus compréhensible de cataloguer des élèves à partir d'observations nécessairement fragmentaires – comment être certain que tel élève ne parlera pas davantage dans une autre situation ? – sont sans doute à l'origine de ce choix qui apparaît dès lors comme une précaution épistémologique éminemment respectable. Une autre raison — nous en faisons en tout cas l'hypothèse — est que le recours à la typologie d'Agnès Florin qui repose sur l'évaluation de la participation des élèves aux moments de langage dans la classe implique d'aborder la question des choix pédagogiques de l'enseignant, question que les chercheurs préfèrent le plus souvent, ne pas traiter frontalement.

# 1 Les enquêtes de besoin

Reste que les enseignants, eux, l'utilisent. Dans le monde de l'école, tout aussi soumis que les autres aux variations de la mode, la pérennité du vocable ne peut pas être insignifiante. C'est en effet un terme récurrent dans l'évocation des difficultés qu'ils rencontrent dans le domaine du langage à l'école. Les enquêtes que l'on peut faire auprès d'enseignants chevronnés le confirment. Voici les résultats cumulés de deux enquêtes récentes réalisés au début de sessions de formation continue dont j'étais responsable.

Les vingt-neuf enseignants qui ont répondu à propos des difficultés qu'ils rencontrent dans ce domaine font soixante-six réponses<sup>1</sup> ou remarques à ce sujet. Elles peuvent être réparties en trois catégories : organisationnelles (11), didactiques (24) et pédagogiques (31).

- **organisation de la classe** (11) : les remarques portent sur la gestion du reste de la classe quand l'enseignante prend en charge un groupe en langage (2). Ces difficultés étant d'autant plus importantes que les élèves sont nombreux (2) ou qu'il y a plusieurs niveaux dans la classe (1). La taille des groupes (4) et leur composition (2) constituent les autres difficultés.

- **didactique** (24) : les remarques portent d'abord des problèmes d'ordre linguistique (9) que rencontrent les élèves (syntaxe et vocabulaire) et pour lesquels les enseignants éprouvent des difficultés à organiser des séances appropriées (4). De nombreuses remarques portent sur les savoirs que les enseignants estiment ne pas posséder et dont ils auraient besoin pour organiser leur enseignement. Ils s'agit de la connaissance de supports variés (4) mais surtout d'éléments d'évaluation des progrès accomplis (7).

- **pédagogie**<sup>2</sup> (31) : les remarques portent sur les difficultés à maintenir l'attention des élèves (6) ou à favoriser la centration thématique (1). Les plus nombreuses portent sur l'hétérogénéité des niveaux et en particulier sur la prise en compte spécifique des petits parleurs (11) tandis que d'autres – les grands parleurs – occupent l'espace conversationnel (5), ce qui, formulé autrement par certains porte plus généralement sur la régulation des prises de parole (8). Le déséquilibre de la participation des élèves est donc pour les enseignants le premier obstacle à la réussite des activités orales.

Les formateurs disposent à l'heure actuelle d'un certain nombre de réponses que l'on peut rapporter à l'un ou l'autre pôle du triangle didactique : maître, élèves et savoirs, en fonction de leurs principales caractéristiques.

## 2 Un ensemble de réponses structuré

En réponse à de ces difficultés, il existe actuellement un certain nombre de propositions que nous allons évoquer rapidement. Elles intéressent les trois pôles du triangle didactique, les enseignants, les élèves et les savoirs à acquérir.

---

<sup>1</sup> Deux réponses portant sur la présence d'enfants d'origine étrangère ne sont pas prises en compte dans ces totaux.

<sup>2</sup> On pourra facilement rapprocher ces résultats de ceux obtenus par l'équipe de Sylvie Plane et Claudine Garcia-Debanc (2004) qui a interrogé plus d'une centaine d'enseignants des trois cycles sur le thème de l'oral à l'école.

- Pour l'enseignant, la possibilité d'inscrire l'enseignement-apprentissage de l'oral dans une pédagogie des situations, telle que peut le préconiser Agnès Florin. D'abord, concevoir la journée scolaire comme un réservoir de situations variées permettra à chacun de trouver l'occasion de s'exprimer. Ensuite, en faisant varier les paramètres objectifs de chaque situation : taille du groupe, composition, thème abordé, support, durée, périodicité de la séance, l'enseignant peut donner à chacun des situations adaptées à son niveau et à ses possibilités d'apprentissage. Enfin, l'organisation de groupes conversationnels, souvent dans le cadre d'un décloisonnement à l'intérieur de l'école, peut répondre à des objectifs de remédiation pour des publics spécifiques.

- Pour les élèves, et en particulier pour les élèves en difficulté qui sont le plus souvent ceux qui sont le plus éloignés de la culture scolaire, il est souhaitable de « dénaturiser » les pratiques langagières scolaires. Dans cette réflexion initiée par des chercheurs comme Elisabeth Bautier(2008) ou Marceline Laparra, c'est en revenant sur la fausse « transparence » du discours magistral ou la fausse « évidence » des pratiques ordinaires que l'enseignant donnera à l'élève les moyens de comprendre les tâches qui lui sont demandées et les apprentissages en jeu. Notre analyse aujourd'hui s'inscrira dans cette perspective.

- Pour la maîtrise de la langue qui est d'un certain point de vue le savoir à acquérir, les enseignants se tournent souvent, entre autres, vers les propositions faites de longue date par Laurence Lentin et renouvelées par des membres de son équipe comme Philippe Boisseau dont les ouvrages pédagogiques publiés par les CRDP ou les supports pédagogiques dits « oralbums » sont assez répandus dans les classes. L'intérêt de ces auteurs pour les élèves en difficulté dont témoignent des ouvrages comme celui de Laurence Lentin en 1995 : *Ces enfants qui veulent apprendre*, explique aussi l'écho que leurs ouvrages trouvent sur le terrain.

A cet ensemble de réponses, on peut ajouter celles qui sont issues de travaux plus récents. Je prendrai ici l'exemple des propositions du groupe « ORAL » de l'INRP dont j'ai déjà cité la publication faite en 2001 sous l'égide de M. Grandaty et G. Turco. Ceux-ci proposent une voie indirecte, sinon nouvelle, d'aborder la question en travaillant sur l'oral en tant qu'outil transversal aux apprentissages en particulier dans les domaines scientifiques. On voit bien l'intérêt : en se donnant comme objet « la construction des savoirs »(op. cit. p. 9) à travers les interactions verbales, les auteurs délimitent un champ d'observation didactique plus restreint et peut-être plus facilement structuré que peut l'être celui de l'oral « en général ». Cela leur permet, d'une part, de conduire une recherche-description toujours plus assurée scientifiquement qu'une recherche-action ou une recherche-innovation<sup>3</sup> et d'autre part, de convoquer des concepts bien établis dans différents champs : démarche scientifique, construction de la référence, conduites discursives visées etc. Ainsi les premiers chapitres de l'ouvrage sont une analyse croisée d'une séance de découverte d'un objet technologique en grande section : la bicyclette. Le corpus complet de la séance rendu accessible à tous par le biais de la publication nous a paru idéal comme support pour présenter ici quelques aspects de notre propre travail<sup>4</sup>. Il présentait en effet pour nous deux avantages : le premier est que nous

---

<sup>3</sup> Les coordonnateurs de la recherche justifient ainsi leur choix (op. cit. p. 10) : « Mettre en place des pratiques innovantes apparaît comme prématuré et, méthodologiquement, comme inapproprié ».

<sup>4</sup> Recherches conduites dans le cadre d'une équipe P.A.R.I : « Régulation de la parole à l'école maternelle » en 2001-2005. Un résumé des résultats est disponible à l'adresse <http://www3.ac-nancy-metz.fr/pasi/IMG/57EArsL-StExAnn2005.pdf>. Deux communications relatives à la recherche sont disponibles sur le site du CELTED, sur notre page : <http://www.univ-metz.fr/recherche/labos/celted/membres/>. Un groupe plus étoffé, dont le projet « CLEA » pour « Comment les enfants apprennent à parler à l'école » a été validé par la commission recherche de l'IUFM de Lorraine, engage cette année un nouveau programme sur les mêmes

sommes complètement étranger à la mise en œuvre et à la transcription de la séance, le second est qu'il s'agit d'une séance « ordinaire » ainsi que le précisent les auteurs du recueil : ces deux caractéristiques pouvant constituer une sorte de « validation » indirecte de notre démarche.

Notre objectif n'est pas de discuter les analyses<sup>5</sup> de nos distingués collègues avec lesquelles nous sommes d'accord. Nous allons d'ailleurs nous appuyer sur le découpage de la séance proposé par Elisabeth Nonnon mais de reposer, à propos de cette séance mise à disposition de l'ensemble de la communauté scientifique, la question des petits parleurs.

## 3 Une séance de technologie en grande section

Cette séance présente aussi des avantages pour le type d'analyse que nous voulons engager. Elle est très longue, il ne faut pas moins de vingt-quatre pages pour transcrire les huit cents répliques échangées entre la maîtresse et six élèves : Jérémie, Anthony, Mickaël, Stanislas, Laura et Marion. Son objectif est apparemment réalisable puisqu'il s'agit de « faire percevoir aux élèves le fonctionnement de la bicyclette » (op. cit. p. 36). Enfin, sa durée : vingt-cinq minutes et le petit nombre d'élèves qui constituent le groupe font qu'on peut être assuré d'une gestion des échanges qu'on peut qualifier de confortable, contrairement à ce qui peut se passer lorsque le groupe est important ou bien lorsque l'enseignant doit accélérer le déroulement de la séance parce qu'il est pris par le temps ou qu'il s'est donné des objectifs trop ambitieux. D'ailleurs, le fait que la maîtresse n'a retenu que six élèves pour la séance montre bien qu'elle avait des objectifs langagiers, comme toujours dans ces cas-là – Agnès Florin a suffisamment marqué les esprits sur ce point – autant que des objectifs notionnels. Dans son analyse du début de la séance, Philippe Dorangel<sup>5</sup> un des auteurs du recueil (op. cit. : 35) note en effet que nombre des interventions de la maîtresse ont aussi une fonction d'enrôlement en direction des élèves les moins actifs. Tout ceci fait qu'on s'attend à un certain équilibre dans la participation aux échanges sinon dans la « construction des savoirs » relatif au fonctionnement de la bicyclette.

Pour étudier cela, nous allons procéder à notre tour à une analyse de la séance. Nous le ferons, d'abord sur un plan quantitatif : à partir du décompte des interventions ; ensuite, sur un plan qualitatif : en étudiant comment les attentes de l'enseignante déterminent l'évaluation des réponses de ses élèves ; enfin, nous aborderons plus spécifiquement la question des petits parleurs au cours de la séance.

### 3.1 Quelques mesures quantitatives

#### 10MN

---

bases théoriques avec des objectifs différents qui portent sur l'évaluation dynamique des énoncés au cours des interactions langagières en classe.

<sup>5</sup> Celle de Philippe Dorange : « Entrer dans une activité de recherche en GS », pp. 27-64, sur les premières répliques de la séance ; celle d'Elisabeth Nonnon : « La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description », pp. 65-102 ; celle de Claudine Garcia-Debanc : « Fonctions des connecteurs dans la gestion des interactions en situation scolaire » pp. 103-128.

La séance compte 819 interventions<sup>6</sup>. Sur ce nombre, 295 sont attribuables à l'enseignante, une fois qu'on a retiré les 27 interventions qui ont pour seule fonction de réguler les prises de parole. On peut donc déjà affirmer qu'elle adopte une posture en retrait en donnant souvent la parole aux élèves, en l'occurrence près de 500 fois. Elle est cependant présente au cours de la séance : quand elle prend la parole, elle le fait plus longuement que les élèves. Ses interventions comptent au total plus de 3450 mots quand toutes les interventions réunies des élèves en compte un peu moins de 2700. On constate, en effet que la longueur moyenne des interventions des élèves est de cinq mots et demi tandis que les siennes ont une longueur moyenne de douze mots.

	<b>Enseignante</b>	<b>Elèves</b>	<b>Totaux</b>
Nombre d'interventions	295 (+27*)	497	819
Nombre de mots	3458	2693	
Longueur moyenne des interventions	12 mots	5,5 mots	

\*Ces 27 interventions ne sont pas prises dans le calcul de la longueur moyenne des interventions.

Nous nous autoriserons ici une première remarque sur la réussite supposée de la séance. Que la maîtresse produise des énoncés deux fois plus longs que les élèves n'a rien de surprenant, qu'en revanche la longueur moyenne des énoncés d'élèves de grande section soit de cinq mots et demi n'est pas forcément le gage qu'ils sont en train de construire les différentes compétences discursives (décrire, expliquer, argumenter) qui constituent pourtant, sur le plan langagier, l'objectif spécifique de la démarche<sup>7</sup>.

Cela dit, la longueur réduite des interventions des élèves peut s'expliquer par la rapidité des échanges. En moyenne, un tour de parole pour une seconde et huit dixièmes ! C'est à peine plus lent qu'une conversation téléphonique de courte durée entre deux adultes qui se déroule au rythme de un tour de parole pour une seconde et trois dixièmes<sup>8</sup>. La question est de savoir si cette rapidité qui équivaut à celle d'une conversation ordinaire est synonyme d'une participation équilibrée des élèves. Le tableau suivant montre qu'il n'en est rien.

<b>Elèves</b>	<b>Nombre d'interventions</b>	<b>Nombre de mots</b>	<b>Longueur moyenne</b>
Anthony	149	873	5,86
Mickaël	113	607	5,37
Jérémie	109	758	6,95
Laura	62	323	5,21
Stanislas	7	34	4,86
Marion	7	17	2,43
Non identifiés	55 <sup>9</sup>	187	3,40

<sup>6</sup> Nous n'avons pas retenu la fin de la transcription de 820 à 907. Il s'agit des échanges entre les élèves qui, en atelier, doivent faire un schéma de la bicyclette en l'absence de l'enseignante. Ces échanges n'étaient pas exploitables pour notre propos parce que les locuteurs ne sont pas identifiés

<sup>7</sup> E. Nonnon (op. cit. 69) considère que les conduites langagières suscitées par le questionnement de la maîtresse sont un plan qui cristallise de manière variable la conceptualisation et l'apprentissage des conduites discursives.

<sup>8</sup> Ce nombre est obtenu à partir d'un corpus de conversations téléphoniques établi par G. Schmale (2007) pour des échanges dont la durée est comprise entre quatre et douze minutes.

<sup>9</sup> Le total des interventions élèves 55 non identifiés plus 447 identifiés est de 502. En effet cinq interventions sont attribuables à deux élèves à la fois ce qui fait 502 moins 5 égale 497, le nombre donné dans le premier tableau.

Deux élèves, Marion et Stanislas, n'interviennent que sept fois chacun au cours de la séance, et pour des interventions très courtes pour Marion, quand les autres le font plusieurs dizaines de fois sinon plus d'une centaine de fois chacun ! On retrouve, encore et toujours, malgré les précautions prises par l'enseignante, le chiffre de trente pour cent de petits parleurs établi de longue date par Agnès Florin (1985).

La question est évidemment de savoir pourquoi. Pour tenter d'y répondre, nous allons passer à l'analyse qualitative des échanges.

## 3.2 Analyse qualitative des échanges

Malgré la rapidité des échanges et donc le caractère assez « naturel » de la conversation, l'ensemble est très structuré par les notions que la maîtresse va progressivement **introduire**. E. Nonnon montre que la séance peut être découpée en trois parties portant sur les éléments mécaniques de la bicyclette et leurs fonctions, les pédales et la chaîne : faire avancer le vélo ; les freins : arrêter le vélo ; le guidon : diriger le vélo. Chacun de ces thèmes fait alterner *identification* des pièces mécaniques essentielles à la transmission du mouvement et *analyse* de leurs relations. Cette logique notionnelle a donc un impact direct sur la structuration fine de la séance, cela est déjà établi par E. Nonnon.

Deux points essentiels illustrent assez bien les conséquences du choix de cette logique notionnelle, le premier intéresse la conception du problème qu'elle pose aux élèves, en l'occurrence « comment fonctionne un vélo » et le second qui en découle intéresse l'évaluation de leurs réponses.

### 3.2.1 La conception du problème

Tandis que la maîtresse demande « Comment fonctionne un vélo ? », les élèves répondent : « Comment je fais du vélo ». Mais cette approche pragmatique n'est pas validée par l'enseignante. On ne saura par exemple jamais qui sait faire du vélo dans ce groupe alors qu'ils ont justement l'âge où la question « avec ou sans roulettes ? » est en train de se poser.

Nous allons voir sur quelques exemples comment les élèves reviennent à leur connaissance de la pratique du vélo pour répondre aux questions de la maîtresse qui visent elles à construire un modèle abstrait du fonctionnement de la bicyclette.

#### A On ne peut pas faire du vélo tout le temps

109	M	donc pour faire avancer le vélo qu'est-ce qu'on fait ?
110	Mickaël & Els	on pédale
111	Mickaël	on pédale + + après on s'arrête
112	M	on + pédale alors qu'est-ce que ça veut dire quand on pédale ? qu'est-ce ça veut dire ?

Dans sa réponse, Mickaël, en 111, renvoie à une pratique vécue : « on pédale mais on s'arrête aussi ! ». L'enseignante, par contre, se situe d'emblée à un niveau plus abstrait qui fait l'économie de cette dimension pragmatique.

#### B C'est le cycliste qui fait avancer le vélo

Le vélo est posé à l'envers, selle et guidon au sol. La maîtresse fait tourner le pédalier à l'envers donc sans entraîner la roue arrière.

117	M	quand je pédale ça veut pas dire que ça avance regarde lâche sors tes doigts Jérémy regarde je pédale là aussi hein < la M actionne la pédale > + ça avance quand je pédale ?
118	EEE	non
119	M	pourquoi ça avance pas'?
120	Laura	parce qu'il est à l'envers i faudrait + qu'i + qu'i soit à l'endroit.
121	Mickaël	pasque +
122	Jérémie	pasqu'i faudrait qu'i soit par terre
123	Mickaël	pasque c'est pour aller tout seul pasque c'est pour aller tout seul
124	M	pourquoi ça avance pas dans ce sens ?

Les élèves considèrent que le problème ne se poserait pas si le vélo était à l'endroit (en 120, Laura) ou encore que cette fonction que nous savons être la roue libre est utile lorsqu'on ne pédale pas, en 123, Mikaël : « c'est pour aller tout seul », comprenez « c'est quand ça roule tout seul ». Pour eux, la question de l'enseignante n'a pas de sens puisqu'ils se réfèrent à leur pratique du vélo.

### C L'expérience personnelle des enfants n'est pas mobilisée et n'est pas retenue

Il faut attendre la troisième séquence (interventions 580 et suivantes) pour que l'expérience des élèves puisse être évoquée mais elle n'est pas retenue.

581	M	bon alors on n'a pas fini là c'est on peut s'asseoir on va pas s'as on peut on peut:: pédaler on peut freiner qu'est-ce qu'on peut faire encore avec le vélo ?
583	Anthony	on peut faire des dérapages
584	Jérémie	des dérapages, on esquinte les pneus
585	M	<b>bon mais</b> c'est euh est-ce que c'est ::
586	Laura	<b>important ?</b>
587	M	<b>indispensable</b> de les
588	Jérémie	non ! non ! <b>c'est pas important ça</b>
589	M	non non mais attends on peut s'asseoir moi ça me suffit pas hein je m'assois je pédale et c'est tout ce que je fais ? et je m'arrête '?

Les élèves sentent bien que ce n'est pas ce qui intéresse la maîtresse. Elle le dit aussi en réponse aux propositions de ses élèves dans le passage suivant.

593	M	ah ! je tiens le guidon à quoi ça sert de tenir le guidon ?
594	Mickaël	pour pas tomber
595	Laura	pour pas tomber
597	Jérémie	et même on peut lâcher deux mains
599	Anthony	si on lâche les deux mains
600	Jérémie	on peut lâcher qu'une main et
602	Jérémie	moi je sais lâcher les deux mains
603	M	non nonnon tu a attends euh <b>c'est pas le tout</b> mais si quand j'arrive là je veux tourner comment je fais ?

### 3.2.2 L'évaluation des réponses des élèves

D'un côté, l'approche pragmatique du thème par les élèves n'est pas validée. D'un autre côté, comme nous allons le voir, l'enseignante valide de manière différenciée les réponses qui participent à la construction du modèle abstrait de transmission du mouvement et les réponses qui ne participent pas directement à cette construction.



Pour ne pas alourdir l'exposé nous ne reprenons que les occurrences remarquables dans la première partie de la séance : celles qui vont faire l'objet d'une évaluation positive et les autres.

### 3.2.2.1 L'évaluation positive des réponses attendues

Les réponses attendues se voient gratifiées de marques d'évaluation positive.

#### A Le sens de rotation des pédales

117	M	quand je pédale ça veut pas dire que ça avance regarde lâche sors tes doigts Jérémy regarde je pédale là aussi hein < la M actionne la pédale > + ça avance quand je pédale ?
118	EEE	non
119	M	pourquoi ça avance pas'?
137	Mickaël	la chaîne elle avance
138	Anthony	mais non mais pasque là pasque là <b>c'est pas du bon sens</b>
149	M	<b>d'accord</b> donc on est obligé de pédaler dans + dans quel sens alors ?

#### B L'origine du mouvement

247	M	c'est les pédales qui font tourner la roue ou c'est la roue qui fait tourner les pédales ?
265	Anthony	c'est nous quand on pédale
268	M	<b>eh ben oui</b>

#### C Un mouvement alternatif

272	M	et alors ? j'appuie sur la pédale j'appuie sur la pédale une pédale + + qu'est-ce qu'il fait mon autre pied ?
277	Laura	il avance + + pasque c'est chacun son tour qui va en bas
278	M	<b>ah ! c'est chacun son tour + eh oui !</b> c'est une fois le tour un pied et l'autre fois l'autre pied + [...]

#### D Le rôle du pignon

298	M	alors pourquoi il y a aussi une autre petite roue derrière ?
300	Jérémy	c'est pour faire tourner tourner la roue là
301	M	<b>eh ouais ! voilà !</b>

#### E Roue motrice vs roue directrice

318	M	comment ça se fait qu'il y en ait qu'il y en a qu'une roue qui tourne ? Pourtant quand je suis à vélo les deux roues tournent !
329	Anthony	ah non pasque celle-là fait avancer l'autre
330	M	<b>ah bon</b> et comment elle fait pour faire avancer l'autre alors ?
333	Anthony	la chaîne y arrive pas
334	M	<b>eh non</b> y a pas de chaîne <b>tu as raison</b>

Les grands parleurs interviennent rapidement derrière ses questions. Ils construisent la réponse attendue et se voient gratifiés d'une évaluation positive amorçant l'échange suivant.

### 3.2.2.2 L'évaluation différente des autres réponses

De manière complémentaire, les interventions qui ne participent pas à la construction du modèle ne sont pas retenues malgré l'intérêt qu'elles peuvent présenter du point de vue des élèves. Voyons cela sur quelques exemples, dans la première partie.

#### A Les pièces les plus importantes de la bicyclette

Au début de la séance la maîtresse pose une question assez générale.

65	M	bien + alors maintenant + pour justement + + pour justement < plus bas > savoir qu'est-ce qui faut pour construire une bicyclette + <b>qu'est-ce qui faut de plus important</b> pour construire une bicyclette <b>pour qu'elle marche</b> ?
66	Anthony	la chaîne + la chaîne et les pédales
67	M	<b>alors la chaîne et les pédales</b> alors à quoi
68	Anthony	et une <b>roue</b>
69	M	sert la chaîne ? A quoi servent les pédales ?

Elle obtient les réponses attendues sur les pièces mécaniques qui transmettent le mouvement : la chaîne et les pédales, ci-dessus en 66, mais on constate qu'elle ne tient pas compte des réponses qui intègrent les roues dans cette série de pièces essentielles.

Et lorsque Laura, un peu plus loin, en 76 évoquera d'une manière assez claire **le rôle** des roues, sa réponse restera lettre morte (voir les interventions suivantes de l'enseignante en 77, 79 et 81, ci-dessous).

76	Laura	<b>i faut surtout les roues hein</b>
77	M	alors Marion + tu nous dis + t'as compris ce qu'il a dit lui ?
79	M	il a dit que si on tient la chaîne + le vélo n'avance pas
81	M	ah ! Alors regarde regarde + euh + Jérémie + il est en train de tenir la chaîne

On observe le même phénomène à propos d'un autre élément introduit par Anthony.

#### B Il y a quelque chose d'important pour le vélo

154	Anthony	eh + eh ben moi i a quelque chose qui est important pour le vélo
157	Anthony	y a aussi quelque chose qui est très+ important pour les vélos
192	Anthony	y a aussi quelque chose qui est important
244	Anthony	Eh j'ai trouvé quelque chose de très # important.

A quoi la maîtresse répond :

245	M	<b>oui bé attends on n'en est pas encore là Anthony on n'en est pas encore là hein</b> ? On va parler des boulons après + alors là + qu'est-ce qui qu'est-ce qui fait tourner quoi ? C'est la roue qui fait tourner les pédales ou c'est les pédales qui font tourner la roue ? ( à un autre élève : cherche un modèle alors )
-----	---	--

Ce filtrage par les objectifs notionnels, s'observe en l'espace de quelques répliques dans l'échange suivant, au tout début de la deuxième partie, sur la question du freinage (l'enchaînement 372-373).

#### C Comment arrêter la bicyclette ?

371	M	<b>on freinealors</b> comment ça marche les freins ?
372	Laura	eh ben Hélène <b>elle freine pas elle lève la la pédale</b>
373	M	<b>ça freine pas ça !</b> et alors attends toi tu vas faire des bêtises avec ça + + bon + regarde + + si je lâche + les pédales

La primauté des objectifs notionnels (la construction du modèle de fonctionnement de la bicyclette) sur les objectifs langagiers joue donc comme un filtre qui retient les réponses attendues et laisse sans suite les interventions déviantes. Il y a là une évidence qui mérite d'être interrogée. Ce choix, car c'en est un, fait automatiquement la part belle à ceux qui ont déjà les réponses, qui savent les formuler et qui savent les formuler avant les autres. Le niveau de généralité attendu et la rapidité des échanges qui en résultent ne fait qu'accentuer le degré d'exclusion des petits parleurs. On peut toujours imaginer qu'à force d'attention, et parce que l'enseignante a un nombre restreint d'élèves elle peut obtenir un rééquilibrage des prises de parole dans le groupe. Nous pensons au contraire que ce modèle de dialogue pédagogique génère nécessairement une différenciation négative d'une partie des élèves que leurs compétences ne leur permettent pas de réduire.

Pour le montrer, nous allons nous intéresser aux modalités spécifiques d'apprentissage du langage des deux petits parleurs du groupe : Stanislas et Marion.

### 3.3 Les modalités d'apprentissage du langage des petits parleurs

Les interventions de Marion et Stanislas sont peu nombreuses et assez contrastées.

#### 3.3.1 Des compétences linguistiques encore fragiles en grande section

Celles de Marion sont très brèves, elles sont souvent des réponses à des sollicitations directes de la maîtresse et ne dépassent pas, en général, le niveau du syntagme.

25	Marion	pour les petits	sur sollicitation directe de la M
78	Marion	oui	sur sollicitation directe de la M
98	Marion	la main	
178	Marion	ça re+ ça re+ ça retourne	
224	Marion	les +	
442	Marion	à coincer	sur sollicitation directe de la M
454	Marion	la roue	

La faiblesse syntaxique de ses interventions lui interdit de participer à la recherche en cours qui suppose, comme on l'a vu des mises en relation qui linguistiquement appellent des constructions syntaxiques plus développées. Elle ne peut que compléter ce qui a déjà été dit. Dans le cadre de cette séance, Marion n'a pas d'autonomie langagière.

#### 3.3.2 Des compétences notionnelles insuffisantes

Stanislas, apparaît en revanche disposer des outils syntaxiques qui font défaut à Marion. Il produit des énoncés qui comportent des propositions complètes voire deux comme 226 ou en 526.

8	Stanislas	parce que
61	Stanislas	non
196	Stanislas	euh + la chaîne

226	Stanislas	si on met le doigt ça coupe le doigt
351	Stanislas	y a pas de pédales
526	Stanislas	c'est un tuyau qu'i a dedans
532	Stanislas	là il a beaucoup de chemin !

Pourtant, malgré l'attention dont il fait preuve – il intervient tout au long de la séance –, ses interventions sont peu nombreuses. Pour comprendre ce qui fait obstacle à sa participation, puisqu'il ne s'agit pas de la faiblesse de ses compétences syntaxiques, nous allons partir de ses dernières interventions, les plus intéressantes en 526 et en 532.

La 526 répond à une question posée par la maîtresse en 522.

522	M	i (le câble) ressort par là alors là comment c'est dedans ?
523	Mickaël	oh oh ! i va au frein
524	M	oh i (le câble) va au frein ! " eh ben oui i va au frein
525	Mickaël	même là i va au frein !
526	Stanislas	c'est un tuyau qu'i a dedans

La réponse inverse les termes du contenant (la gaine-tuyau du câble) et du contenu (le câble) mais l'emploi de la préposition *dedans* suffit à clarifier le sens de l'énoncé. La maîtresse va d'ailleurs valider l'intervention, voir ci-dessous.

527	M	<b>voilà</b> c'est creux dedans + c'est creux + + alors
528	E	eh bé < ton très admiratif >
529	M	<b>effectivement</b> y a le câble dedans voyez il rentre par là il ressort par là <b>voilà</b>

Alors, réussite ? doit-on alors considérer que Stanislas participe peu mais de manière pertinente en apportant sa part à la construction du savoir ? L'analyse des interventions qui ont précédé montre que ce n'est pas le cas. En fait, les éléments de son intervention ont déjà été donnés plusieurs fois par la maîtresse et d'autres élèves.

465	M	va de l'autre côté va avec Stanislas c'est ça qui tire + Voyez c'est <b>un câble</b> + qui TIRE sur cette pièce et la pièce DESCEND là et ça appUIE:::regARDE Jérémy:: ça APPUIE::: là:: cette pièce descend descenddescenddescend et l'autre. + + l'autre pièce + + +
498	M	bon là il n'y a pas de + frein là-dessus et l'autre c'est la même chose seulement où passe le le où est-ce qu'il est <b>lecâble</b> ? là regardez sur le frein arrière venez voir de ce côté
499	Anthony	<b>lecâble</b> il
501	Anthony	ici y a pas de <b>câble</b> là
502	M	y a pas de <b>câble</b> ? Et comment i marche alors ? Tu es sûr qu'i a pas de <b>câble</b> ?
505	Anthony	y a un <b>tuyau</b> qui vient vers là + attends
506	Laura	si y en a <b>un câble</b>
507	M	alors cherchez <b>le câble</b>
508	Mickaël	là <b>le câble</b> il est là
510	Mickaël	<b>là le câble</b>
514	M	après i va où ?
516	Mickaël	<b>dedans</b>
517	M	i passe <b>dedans</b> et après alors ?
522	M	i ressort par là alors là comment <b>c'est dedans</b> ?
523	Mickaël	oh oh ! i va au frein
524	M	oh i va au frein ! " eh ben oui i va au frein
525	Mickaël	même là i va au frein !
526	Stanislas	c'est un tuyau qu'i a dedans

Comprenons-nous bien, cela n'est nullement un échec pour Stanislas, mais cela signifie qu'il a besoin d'un certain temps, ou plus exactement, il a besoin d'entendre, et d'entendre plusieurs fois, les termes du problème en jeu pour pouvoir se les approprier et intervenir à son tour.

L'analyse de la seconde intervention de Stanislas, en 532 validée en 533 par l'enseignante confirme cela.

532	Stanislas	là il a beaucoup de chemin !
533	M	<b>voilà</b> il a beaucoup plus de chemin <b>alors</b> on le met doucement [...]

Mais si l'on regarde ce qui précède, on constate que l'enseignante vient, à la suite de l'observation des deux câbles de frein, de comparer la longueur des deux parcours, en 531.

529	M	effectivement y a le câble dedans voyez il rentre par là il ressort par là voilà
530	Mickaël	maîtresse regarde il est là et puis il est là
531	M	eh oui <b>il a pas beaucoup de chemin à faire tandis que là</b> il faut qu'il traverse qu'il aille à la roue à la roue arrière
532	Stanislas	là il a beaucoup de chemin !

Stanislas peut donc intervenir, en s'appuyant directement sur ce qui vient d'être dit. Plus en amont, l'intervention 351 reposait sur un mécanisme d'écho syntaxique et lexical entre les interventions des élèves.

17	Jérémie	une bicyclette c'est il y a pas de pédales mais y'en a qui z'ont des pédales + mais <b>celle-là elle a pas de pédales</b>
348	Jérémie	pasquepasque y a pas de trucs <b>y a pas de dents</b>
349	Mickaël	<b>y a pas de chaîne</b>
350	M	<b>n'y a pas de chaîne</b> (initie un mouvement intonatif d'énumération jouée)
351	Stanislas	y a pas de pédales
352	M	il n'y a pas de pédales

Stanislas suit ses camarades dans l'énumération des caractéristiques du triporteur. La réponse a déjà été donnée en 17 par Anthony, d'où le choix intonatif de la maîtresse qui montre qu'il s'agit de redonner des savoirs déjà construits.

Mais dans le cadre d'une séance qui donne la primauté aux objectifs notionnels sur les objectifs langagiers, ce mode d'apprentissage du langage à l'école entre en contradiction avec la gestion rapide des échanges. L'analyse de l'intervention 226 qui compte deux propositions va nous montrer comment se traduit pour le petit parleur cette contradiction. Le groupe est en train d'observer l'entraînement de la chaîne par les dents du pédalier mis en mouvement par la maîtresse. La question est tout à la fois de comprendre ce mécanisme : lequel du pédalier ou de la chaîne entraîne l'autre ? mais surtout de nommer la partie dentelée du pédalier. L'insistance de la maîtresse sur ce point est très nette : elle pose six questions successivement sur ce point.

204	M	oui mais qu'est-ce que c'est ça ? regardez
209	M	ça s'appelle + + alors comment on pourrait appeler ça là ?
215	M	regarde qu'est-ce que c'est ça ? C'est quoi là ?
219	M	oui c'est les pointes comment on pourrait appeler ça ?
221	M	ça a quelle forme ? + +
225	M	hein ? vous appelez ça des +

Aussi, lorsque Stanislas, faisant observer les dangers que représente l'engrenage, fait un choix lexical peut-être inadéquat : *couper* au lieu de *pincer*, il se fait immédiatement reprendre.

225	M	hein ? vous appelez ça des +
226	Stanislas	si on met le doigt ça coupe le doigt
227	M	<b>pas le couper</b> mais ça peut le pincer oui + alors +
228	Anthony	ça fait mal

Est-ce normal ? Oui et non. D'une part, Stanislas confirme ainsi qu'il suit bien le déroulement de la séance, peut-être même veut-il rappeler l'avertissement de la maîtresse, en 212, à un élève qui risquait de lui faire mal : « tu vas me coincer les doigts » ! D'autre part, lorsque d'autres élèves avant lui, font des erreurs du même type mais dans des réponses directes à la question posée, la maîtresse est nettement plus patiente et laisse se développer des interactions entre élèves. Comment Stanislas peut-il surmonter ce dilemme ?

Son approche de la question ne lui permet pas d'intégrer rapidement les échanges, parce qu'il a besoin de temps pour être au niveau d'abstraction exigé, en reprenant ce qu'ont dit ses camarades. Mais le plus souvent la rapidité des échanges le lui interdit. Et quand il intervient, plus rapidement, son propos n'est pas validé. Au cours de la séance, Stanislas, en tout cas ne surmonte pas ces obstacles. Ses autres interventions, très brèves prouvent qu'il est attentif à ce qui se dit mais qu'il n'est pas assez rapide ou assez savant pour participer utilement à la construction des savoirs telle que la maîtresse les définit à travers son questionnement.

## 4 La construction des inégalités

Faute de compétences suffisantes sur les plans linguistiques ou notionnels, Marion et Stanislas ne participent pas de manière équilibrée à la conversation scolaire. L'origine de cet échec est la primauté des objectifs notionnels dans la structuration générale de la séance, ce qui est normal, mais aussi dans la régulation fine des échanges, ce qui l'est moins. Au cours de cette séance de technologie, les petits parleurs ont rarement le temps ou les moyens d'intervenir à propos de thèmes qu'ils maîtrisent moins bien que leurs camarades et qui changent souvent au moment même où ils pourraient intervenir parce que justement c'est le moment où ils ont intégré ce qu'ont dit leurs camarades. Qu'on le veuille ou non, le recours aux objectifs notionnels, fait que les interventions qui ne font pas « avancer la leçon » ne sont pas reçues au même titre que les autres.

On sait qu'il s'agit là du « dialogue pédagogique ordinaire » (P. Péroz, 2011). Pour les enseignants, l'obstacle épistémologique essentiel est certainement le caractère inconscient de l'abandon systématique des objectifs langagiers au cours de la séance au profit des objectifs notionnels. La dimension inconsciente de ce mécanisme donne à la construction des inégalités langagières le caractère d'une fatalité, comme en témoignent les résultats des enquêtes que nous avons citées.

La description et l'explicitation de ce mécanisme est sans doute une première forme de réponse. La seconde, en formation, est sans doute d'aider les enseignants à passer des déterminismes de la tension inconsciente entre objectifs notionnels et objectifs langagiers à une véritable problématique de l'oral à l'école qui autorise des choix conscients dans la conduite des échanges. Soit, pour le dire simplement, un ralentissement notable du

questionnement qui permette aux petits parleurs de participer durablement aux échanges parce qu'ils auront eu le temps d'en intégrer les termes à partir des interventions précédentes.

## Ouvrages ou articles cités

BAUTIER, E., (ssdir.), (2008), <i>Apprendre à l'école Apprendre l'école</i> Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle, Lyon, Chronique Sociale.
GARCIA-DEBANC & PLANE, S., (2004), <i>Comment enseigner l'oral à l'école primaire?</i> , Paris, Hatier.
GRANDATY, M. & TURCO, G., (coord), (2001), <i>L'oral dans la classe</i> Discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école primaire, Paris, INRP.
GROUPE ORAL-CRETEIL, (Le Cunff, C. & Jourdain, P., coord.), (1999), <i>Enseigner l'oral à l'école primaire</i> , Paris, Hachette éducation.
LENTIN, L., ss. la dir., (1995), <i>Ces enfants qui veulent apprendre : l'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté</i> , Paris, Eds. Quart Monde / Les Eds. de l'Atelier, 190p.
PÉROZ, P., (2011), <i>Apprentissage du langage oral à l'école maternelle</i> Pour une pédagogie de l'écoute, Nancy, CRDP de Lorraine.
SCHMALE, G., (2007), <i>Communications téléphoniques I : Conversations privées</i> Un corpus de transcriptions, Landau, Universität Koblenz-Landau, Verlag Empirische Pädagogik.

Pour toute citation éventuelle de ce document, la référence est :

PÉROZ, P., (2010), « Pourquoi parler des petits parleurs ? », Journées d'études sur les *Pratiques langagières à la maternelle*, (25 et 26 novembre 2010), Nîmes, IUFM de l'Académie de Montpellier. Laboratoire DIPRALANG / Equipe DIDAXIS-IUFM. Université de Montpellier 2.