Variations de mise en œuvre d'une pédagogie de l'écoute

Variations in teaching sessions format in pedagogy based on listening

Mireille Delaborde

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3957>

DOI : 10.4000/pratiques.3957

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Mireille Delaborde, « Variations de mise en œuvre d'une pédagogie de l'écoute », *Pratiques* [En ligne], 177-178 | 2018, mis en ligne le 20 juillet 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3957> ; DOI : 10.4000/pratiques.3957

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Variations de mise en œuvre d'une pédagogie de l'écoute

Variations in teaching sessions format in pedagogy based on listening

Mireille Delaborde

Introduction

- 1 La connaissance et la compréhension du fonctionnement du Dialogue Pédagogique à Évaluation Différée (DPED) sont en partie fondées sur une recherche-action qui a duré deux années. Pour les enseignants ayant intégré le dispositif de recherche, participer aux conférences engageait à « adopter un “format” de séance régulier qui, en reprenant un même canevas d'une séance à l'autre, facilite l'anticipation des élèves sur le déroulement de la séance et partant une prise de recul favorable à l'écoute des élèves, les élèves s'écoutant entre eux et l'enseignant écoutant les élèves¹ ». Durant les sessions de travail, format de séance, enchaînement de phases et formulations de consigne ont été successivement décrits puis mis en œuvre par chaque enseignant dans son environnement professionnel propre. Chaque rencontre a ainsi offert une occasion d'interroger les pratiques. L'enjeu principal de l'étude ci-dessous est de tenter de décrire comment les enseignants participants à la recherche-action ont mis en mots pour et surtout avec leurs élèves le format de séance préconisé et, ce faisant, comment un contrat didactique a ainsi été progressivement institué.
- 2 Le déroulement de séance proposé dans le cadre du DPED comporte trois phases. La première consiste pour les élèves à restituer des éléments du récit (introduite par une consigne formulée ainsi : « de quoi vous souvenez-vous ? »), la seconde à commenter les personnages (« que pensez-vous [du personnage principal, des autres personnages] ? ») et la troisième à répondre à la question : « qu'auriez-vous fait à la place [du personnage principal] ? ». Ces éléments constituent une partie du « cadrage² » de la situation d'apprentissage observée.

- 3 Lors de la mise en œuvre du DPED, les préconisations à propos des formes à donner à la séance ont nécessairement donné lieu à un travail interprétatif de la part des enseignants pour l'articuler avec leurs propres connaissances et savoir-faire dans le domaine de l'apprentissage du langage. De plus, plusieurs mois de mise en œuvre du DPED dans chacune des classes concernées ont progressivement abouti à des formes de « contrat didactique³ » entre élèves et enseignant. C'est-à-dire que les échanges langagiers ont permis de réguler un déroulement repris ou partiellement renégocié d'une séance à l'autre et de coconstruire ainsi progressivement des attentes quant aux rôles et aux tâches des différents acteurs de la situation. Notre étude, avant tout descriptive, porte sur les manifestations dans le langage du travail interprétatif de la part des enseignants du discours produit en formation.
- 4 Notre approche praxéologique de la situation d'apprentissage qui apparaît diversement mise en œuvre dans les transcriptions du corpus se réfère aux travaux de L. Filliettaz et I. Plazaola Giger (2014, p.144) présentés dans « une situation didactique comme une coconstruction enseignant élèves par les moyens du langage, analyse praxéologique du discours ». Pour analyser les situations scolaires visant un apprentissage langagier, les auteurs justifient, d'un point de vue théorique, la prise en compte des capacités « modificatrices » des productions langagières sur les contextes dans lesquels ces productions sont émises et, ce faisant, « agissent ». L. Filliettaz et I. Plazaola Giger « pense [nt] les mécanismes langagiers comme des processus sémiotiques ouverts sur les actions qu'ils médiatisent, sans toutefois minimiser leur pouvoir configurant sur les situations de discours » (*ibid.*, p. 149).
- 5 Pour modéliser la dimension « configurante » du langage, les chercheurs recourent au concept large de « cadrages de l'expérience » ou « prémisses organisationnelles » (*ibid.*, p. 151) qui, selon E. Goffman, sont des outils mentaux d'origine sociale qui médiatisent l'expérience de la réalité. Dire qu'une activité est « cadrée » signifie que, d'une part, elle est « interprétée et accomplie » selon les représentations mentales dont disposent les acteurs en présence et que, d'autre part, elle est « négociée » en situation et subit de ce fait des transformations. Ainsi, les énoncés en situation constituent pour une part la manifestation des interprétations des agents en interaction.
- 6 Nous nous intéresserons plus particulièrement à la capacité des interventions magistrales de construire un *cadre d'activité* :
 - Comment les enseignants fournissent-ils aux élèves des informations sur les tâches attendues ?
 - Ce faisant, comment les interventions langagières magistrales « cadrent »-elles les activités de la séance ?
 - Le dispositif pédagogique du DPED préconise d'adopter une « posture en retrait ». Comment les enseignants interprètent-ils cette injonction, comment la mettent-ils en œuvre ?

Ce dont le corpus de transcriptions ne rend pas directement compte

- 7 Avant de commencer l'étude du corpus⁴, il importe de rappeler que toute transcription efface un certain nombre d'éléments qui déterminent le déroulement des échanges au présent de la séance. Ainsi en est-il, entre autres, de la disposition spatiale des élèves et de leur position relative à l'enseignant, des mouvements du corps et des regards, du

rythme des échanges et de leur prosodie. Au nombre des déterminations des séances du corpus se trouve également leur inscription temporelle. En effet, tout ce qui a été dit et fait au cours des séances antérieures, constitue un « amont didactique » qui infléchit le cours de la séance transcrite. Ainsi, les procédures habituellement en usage dans les 11 classes du corpus pour *favoriser le langage* contribuent à « définir », du point de vue des agents, les tâches langagières telles que celles-ci sont « mises en mots » dans la séance transcrite.

- 8 À propos de l'amont didactique de la séance transcrite, le nombre de lectures du texte source et leur « théâtralisation à l'oral » déterminent la compréhension que peuvent élaborer les élèves à la fois du récit et de la tâche. Lors des regroupements des enseignants animés par P. Péroz, il est apparu que plusieurs d'entre eux avaient adopté une progression concernant les tâches langagières attendues au cours des séances consacrées à une histoire. Chaque nouvelle séance intégrait alors les tâches langagières de la précédente et en ajoutait une nouvelle. La séance ultime, celle transcrite, est donc précédée le plus souvent par deux séances, ouverte (et/ou parfois fermée) par une lecture du texte.
- 9 Par vigilance méthodologique, il est donc utile de rappeler combien le déroulement et la dynamique des séances telles qu'elles se présentent dans le corpus ont été « façonnés » par différentes habitudes de travail, différents gestes mais aussi des réflexions didactiques et des convictions que la lecture des transcriptions ne permet pas de reconstituer directement.

Au-delà d'un même dispositif pédagogique, des disparités dans les modes de pilotage de chaque séance

- 10 Selon une première approche quantitative, le tableau ci-dessous permet de comparer la place prise par les enseignants.

Tableau 1. Pourcentages des prises de parole magistrales selon deux critères : des points de vue des interventions (en gras) et du nombre de mots⁵ (en italiques)

Séance	Total des interventions	Nombre interventions enseignant	% enseignant	Total des mots	Nombre mots enseignant	% enseignant
1	77	20	26	<i>1773</i>	<i>199</i>	<i>11,6</i>
2	328	119	36	<i>2430</i>	<i>1020</i>	<i>42</i>
3	434	111	25,5	<i>2580</i>	<i>587</i>	<i>23</i>
4	242	72	30	<i>1648</i>	<i>299</i>	<i>22</i>
5	103	27	26	<i>1212</i>	<i>291</i>	<i>24</i>
6	113	24	21	<i>1413</i>	<i>225</i>	<i>16</i>
7	113	31	27,4	<i>1299</i>	<i>105</i>	<i>8</i>
8	150	40	26,6	<i>2032</i>	<i>245</i>	<i>12</i>
9	113	12	10,6	<i>1864</i>	<i>70</i>	<i>4</i>
10	185	87	47	<i>1171</i>	<i>205</i>	<i>17,5</i>
11	142	47	25,4	<i>2255</i>	<i>222</i>	<i>10</i>
12	124	37	30	<i>1076</i>	<i>198</i>	<i>18</i>

- 11 On constate que, pour 10 séances sur 12, le pourcentage des interventions magistrales oscille entre 21 % et 36 %, ce qui est peu et atteste du souci de donner place aux énoncés des élèves. Le pourcentage de l'enseignant de la séance 9 descend jusqu'au nombre très

faible de 10,6 % ; L'enseignant de la séance 10 dépasse notablement le pourcentage plutôt faible des 10 autres enseignants et accapare 47 % des interventions.

- 12 Les pourcentages des interventions sont à croiser avec ceux du nombre de mots. L'empan de ces derniers s'étend, pour 11 séances sur 12, entre 4 % et 24 % ce qui est très peu. Une seule séance compte un pourcentage de mots de l'enseignant (2) de 42 %. Notons que l'enseignant de la séance 9 qui intervient le moins souvent de tous est également celui qui énonce la plus petite proportion de mots. Notons que, par contre, si celui de la séance 10 s'approprie 47 % des interventions, il n'énonce que 17,5 % du nombre total de mots de sa séance. En l'occurrence, selon un rythme régulier d'une intervention sur deux en séance, il nomme chaque élève sans plus de commentaire. Par ailleurs, si l'enseignant de la séance 2 s'octroie 36 % des interventions de la séance, cela correspond à 42 % du nombre de mots : il prend nettement moins la parole que celui de la séance 10 mais il la garde plus longtemps à chaque intervention.

Figure 1. Comparaison des pourcentages d'interventions et de mots

- 13 Outre comparer les données quantitatives du point de vue du nombre de prises de parole et de mots des enseignants, cet histogramme permet de nuancer ces pourcentages l'un par l'autre. Ainsi trois pourcentages proches du point de vue des interventions (5 : 26 % ; 7 : 27,4 % ; 8 : 26,6 %) correspondent à trois « présences magistrales » dans les échanges bien différentes pour ce qui concerne le nombre de mots (séance 5 : 24 % ; 7 : 8 % ; 8 : 12 %). Ce rapprochement des deux données chiffrées permet de déduire que l'enseignant de la séance 5 prend donc à peu près autant la parole que ceux des séances 7 et 8 mais pour parler plus longuement qu'eux à chaque fois.
- 14 En résumé, si un premier constat permet de noter que les 11 enseignants donnent plus de place à la parole des élèves qu'à eux-mêmes, le tableau présente néanmoins une hétérogénéité dans les proportions que s'accorde chaque enseignant dans l'espace de paroles de la séance. De fait, au-delà de la visée de convaincre les élèves de parler, au-delà d'un format de séance identique, au-delà du retrait quantitatif observable, l'étude plus fine des énoncés magistraux présentée ci-dessous permet de constater que les enseignants ne pilotent pas la séance avec les mêmes modes d'intervention langagière.

Trois « outils langagiers de pilotage » repérables dans le corpus

- 15 Sur l'ensemble des 12 séances, nous avons repéré et distingué trois « catégories » d'interventions langagières magistrales. Ces trois catégories de mobilisation langagière concernent respectivement le fait de *nommer les élèves*, celui de *nommer les différentes tâches langagières*, et enfin l'invitation à *se référer au récit sans nommer une tâche particulière*. Elles sont forcément complémentaires et poursuivent toutes la finalité de *faire parler, faire parler longtemps*. Pour piloter une séance de langage, l'enseignant active ces trois catégories d'interventions pour solliciter et maintenir l'enrôlement langagier et cognitif des élèves.
- 16 Cette catégorisation n'est qu'un outil méthodologique pour tenter de comparer les modes de pilotage mis en œuvre et en observer des différences. Distinguer trois « outils de pilotage » permet de constater qu'une catégorie d'intervention langagière peut être totalement absente d'une des séances du corpus quand une autre catégorie peut être surreprésentée.
- 17 La première catégorie d'interventions langagières repérée se manifeste par la désignation nominative des élèves. L'effet pédagogique escompté est de protéger la parole de chacun et favoriser ainsi la dimension sociale du langage. Comme décrit ci-dessous, ces interventions se réduisent souvent à la désignation des élèves par le seul prénom. Il peut également s'agir d'incitation bienveillante et rassurante individualisée et, quelques rares fois, d'intervention pour réguler des prises de parole « hors sujet ».
- 18 Dans la seconde catégorie, les interventions nomment différentes tâches attendues. Dans le corpus, les principaux verbes de cette catégorie d'énoncés sont : *dire, tout dire, dire quelque chose de quelqu'un, vouloir dire, parler, parler dans le propos collectif, expliquer, ne pas oublier des choses, penser à propos d'un personnage, se souvenir*. Il est également demandé de répondre à la question : « qu'auriez-vous fait ? » à la place de tel ou tel personnage. C'est une des spécificités du DPED de nommer explicitement des tâches langagières ou cognitives. Cette catégorie intègre les consignes dont des formulations précises sont proposées durant le temps de formation. Celles-ci ouvrent, maintiennent ouvertes et ferment les trois phases d'une séance. Une des fonctions de ces interventions est, entre autres, de structurer le déroulement et d'assurer l'avancement de la séance. Un des effets cognitifs escomptés des formulations choisies ou reprises par les enseignants est que les élèves s'approprient progressivement avec clarté l'attendu des tâches à réaliser.
- 19 Une troisième catégorie d'interventions est constituée d'énoncés magistraux qui réagissent aux énoncés des élèves et réfèrent directement au texte source, à sa restitution plus ou moins exhaustive, à la compréhension du déroulement et du sens implicite de l'histoire. Même si ces interactions ne nomment pas explicitement une tâche langagière ou cognitive, cette catégorie mobilise également la fonction cognitive du langage qui consiste à parler pour élaborer du sens à partir des indices fournis par l'histoire.

Remarque méthodologique

- 20 Il arrive parfois qu'un même énoncé magistral mobilise ensemble les trois catégories. Par exemple : S3-239 : « et qu'est ce qui arrive ? explique-moi Alexandre ». Cet énoncé

mobilise les trois arguments pour engager à parler : « et qu'est-ce qui arrive ? » sollicite la tâche de restitution, « explique-moi » nomme la tâche attendue et la désignation nominative « Alexandre » institue un élève en partenaire du dialogue pédagogique. Pour catégoriser les quelques énoncés, peu nombreux, comportant plusieurs arguments, le choix a été de retenir l'argument qui advient en premier. Ainsi, selon notre classification, l'intervention magistrale ci-dessus relève de la catégorie centrée sur la restitution et la compréhension du récit.

- 21 Toutefois, nous avons considéré que lorsqu'une intervention magistrale commence par un prénom et se poursuit par un autre argument que celui de donner une place dans les échanges, c'est le second argument qui est pris comme critère de catégorisation. Ainsi, en S3-306 : « Alexandre / quelle question elle se pose la maman ? » relève de la catégorie centrée sur la restitution du récit. La figure ci-dessous présente la distribution de ces trois catégories d'interventions dans chacune des 12 séances observées.

Figure 2. Distribution des trois catégories d'interventions

Tableau 2. Distribution des 3 catégories d'interventions exprimée en pourcentage

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nombre total d'interventions de la séance	77	328	434	242	103	113	113	150	113	185	142	124
Interventions magistrales	20	119	111	72	27	24	31	40	12	87	47	37
Nommer les élèves	10 %	18 %	9 %	50 %	15 %	8 %	68 %	33 %	0 %	89 %	46 %	24 %
Nommer les tâches	40 %	46 %	11 %	29 %	52 %	67 %	32 %	27 %	92 %	11 %	35 %	38 %
Se référer à l'histoire	50 %	36 %	80 %	21 %	33 %	15 %	0 %	40 %	8 %	0 %	19 %	38 %

- 22 Un premier constat est celui d'une hétérogénéité quantitative dans la distribution des catégories d'interventions. Ainsi, la distribution dans la catégorie des interventions consacrées à donner la parole est contrastée. Elle constitue une grande proportion des énoncés des séances 4, 7, 10 et 11 et de très peu à aucune dans les séances 1, 2, 5 et 9. À noter que dans la séance 3, l'enseignant énonce fréquemment les prénoms de ses élèves mais ceux-ci sont situés à la fin d'une intervention qui rappelle la tâche ou interroge à propos de l'histoire ce qui a pour effet de ne pas les compter dans cette catégorie de « donner nominativement la parole ». La catégorie des interventions qui nomment les différents tâches se trouve en proportion majoritaire dans les séances 2 (46 %), 5 (50 %), 6 (67 %) et 9 (92 %) et très peu dans les séances 3 (10 %), 10 (11 %). Enfin, la catégorie des interventions centrées sur le déroulement de l'histoire et sa compréhension passe d'une majorité courte dans la séance 1 (50 %) et très importante en séance 3 (80 %) à une

absence totale en 7, en 10 et quasi totale en 9 (une seule intervention). Nous reviendrons sur ces différences dans le retour au texte source. Chacune des catégories que nous venons d'énumérer (interventions pour distribuer la parole, nommer les tâches et centrées sur le texte source) est décrite plus précisément ci-dessous.

Interventions consacrées à distribuer la parole

- 23 Voici, extraits de la séance 2, des exemples de la catégorie consacrée à donner individuellement la parole⁶.

Tableau 3. Exemples de la catégorie consacrée à donner individuellement la parole

Séance	N°	Loc	Interventions
2	75	M	vas-y Sima
2	80	M	allez Kaïss
2	93	M	vas-y Gaël
2	149	M	Paulo
2	169	M	vas-y Sima elle te l'a dit
2	176	M	et toi Elise

- 24 Nous n'avons pas retenu dans cette catégorie les interventions longues qui se terminent par un prénom mais seulement celles dont la fonction quasi exclusive est d'assurer une place dans l'espace collectif.

Tableau 4. Pourcentage des interventions consacrées à nommer et solliciter les élèves par rapport à l'ensemble des interventions magistrales

Séances	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nombre total d'interventions de la séance	77	328	434	242	103	113	113	150	113	185	142	124
Interventions magistrales	20	119	111	72	27	24	31	40	12	87	47	37
Nommer les élèves	10 %	18 %	9 %	50 %	15 %	8 %	68 %	33 %	0 %	89 %	46 %	24 %

- 25 Le geste⁷ de nommer un élève pour lui donner la parole passe de 0 % (en 9) à 89 % (en 10) des interventions magistrales : d'une absence de désignation nominative à un usage exclusif de cette forme d'intervention langagière. Notons que l'enseignant en séance 9 est le plus en retrait d'un point de vue quantitatif (seulement 10,6 % des interventions) : il ne nomme jamais un élève par son prénom et adresse toujours ses consignes au groupe.
- 26 Quatre enseignants (en 4, 7, 10 et 11) consacrent de la moitié à plus de l'ensemble de leurs interventions à distribuer la parole ou à la solliciter (de 50 % à 89 %). Pour ces enseignants, les interventions se limitent à énoncer un prénom. C'est le cas en 7 et en 10 où les énoncés magistraux de cette catégorie sont constitués à 100 % du seul prénom d'un élève.

- 27 Selon une approche simplement descriptive, la désignation par le prénom sans commentaire pour inciter nommément à parler n'est pas mobilisée dans les mêmes proportions par les enseignants. Pour le dire autrement, tous ne recourent pas à ce procédé langagier pour assurer la mission enseignante d'ouvrir et de maintenir ouvert un espace de parole.
- 28 Notons que la désignation par l'enseignant de chaque élève selon un rythme d'intervention d'une sur deux (cas en 7, 10 et 11) pourrait amener à penser que ce mode de « pilotage » serré génère dans le groupe une circulation de la communication de la part des élèves dont l'enseignant serait l'unique destinataire. Cette déduction serait hâtive. En effet, on peut constater qu'intercaler systématiquement le prénom des élèves laisse possible un travail collaboratif entre élèves comme le montre l'extrait de la séance 10 dans laquelle la totalité des interventions de cette catégorie est constituée du seul prénom :

Tableau 5. Désignation par l'enseignant de chaque élève par son prénom

Séance	N°	Loc	Interventions
10	1	M	ce matin je vous ai relu l'histoire de Danger dans le potager/ maintenant j'aimerais savoir de quoi vous vous souvenez/ Lucile
10	2	Lucie	en fait Pierre c'était c'était le plus intrépide de la famille
10	3	M	Ewan
10	4	Ewan	il a été dans le jardin de monsieur Grégory (enchaine sur le propos de Lucie)
10	5	Alvaro	monsieur Grégory voulait attraper Pierre lapin (enchaine sur le propos d'Ewan)
10	6	Marjorie	je sais plus
10	7	M	Hugues
10	8	Hugues	en fait il a mis la tête dans l'arrosoir et il est tellement congelé
10	9	M	Léo
10	10	Léo	xxx pomme de terre
10	11	M	Ewan
10	12	Ewan	et Grégory il a voulu le transformer en pâté (enchaine sur le propos d'Alvaro)
10	13	M	Ted
10	14	Ted	eh ben la maman elle avait dit de pas aller dans le jardin de monsieur Grégory/ sinon elle va lui en faire un pâté (enchaine sur le propos d'Ewan)
10	15	M	Zone de traçage
10	16	Marcello	euh:::
10	17	M	Lucie
10	18	Lucie	madame Grégory elle a fait de lui un civet civet (reprend le propos de Ted en modifiant pâté/civet)
10	19	M	Hugues
10	20	Hugues	euh euh: en fait i(l) dit euh monsieur Grégory c'est qui embête ce jardin si tranquille
10	21	M	Léa

- 29 En résumé, si tous les enseignants du corpus souhaitent construire un espace de parole protégé, ils ne recourent pas dans les mêmes proportions à la désignation nominative de chaque élève comme « outil de pilotage ». Par ailleurs, dans certaines classes, le fait d'intercaler un prénom entre chaque énoncé d'élève fonctionne comme un « élément neutre » par rapport au contenu des échanges. On peut observer qu'il n'invalide pas, en soi, la possibilité d'une écoute et d'une collaboration entre élèves.

Interventions qui désignent les tâches attendues

- 30 Cette seconde catégorie fait système avec les deux autres, particulièrement celle dont les interventions se réfèrent directement à l'histoire sans toutefois formuler textuellement une tâche langagière ou cognitive.
- 31 Les enseignants formulent des consignes et des relances et, ce faisant, mettent en mots des tâches langagières. Une des spécificités du DPED est de proposer des formulations de consignes qui nomment des tâches langagières différentes durant trois phases successives de la séance. Dit succinctement, il s'agit d'abord de se souvenir du récit et de le mettre en mots⁸, puis de considérer les actes et le caractère des personnages et de les qualifier⁹, et enfin de se projeter dans une situation hypothétique et d'en parler en première personne¹⁰. Une des préconisations est de répéter ces consignes autant de fois que l'enseignant l'estime nécessaire pour donner le temps aux élèves de les entendre, de les comprendre et d'y réagir.
- 32 On peut faire l'hypothèse qu'au fil des séances successives, les tâches et la mobilisation cognitive qu'elles supposent sont progressivement mieux connues et mises en œuvre par les élèves. Il importe de rappeler que la formulation de la consigne n'est pas la seule information fournie sur la tâche. Entre autres, l'insistance avec laquelle un enseignant reste sur une même tâche et la répétition à l'identique d'une consigne pour signifier que l'attente magistrale n'est pas satisfaite informent les élèves des « contours » de la tâche attendue.
- 33 L'étude du corpus a permis de relever des variables de nature quantitative et qualitative dans les façons de présenter et de solliciter le travail de la part des élèves.

Tableau 6. Approche quantitative du pourcentage du nombre d'interventions qui *nomment une tâche* par rapport au total des interventions enseignantes

Séances	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nombre total des interventions magistrales	20	119	111	72	28	24	31	40	12	87	47	37
% par rapport à l'ensemble des interventions du M	40 %	46 %	11 %	29 %	52 %	67 %	32 %	27 %	92 %	11 %	35 %	38 %

- 34 Le tableau des interventions consacrées à nommer les tâches attendues montre que le geste langagier de nommer les tâches est un enjeu important des prises de parole enseignantes. La répartition se distribue entre un minimum de 11 % et un maximum à 92 % (en l'occurrence en séance 9 qui ne compte toutefois que 12 interventions magistrales). Sur onze enseignants, huit consacrent 30 % ou plus de leurs interventions à nommer les tâches, dont trois qui y consacrent largement plus de la moitié de leurs interventions. Les deux séances où le nombre d'interventions consacrées à désigner la tâche est le plus faible sont les séances 3 et 10. Pour autant, ces deux séances diffèrent beaucoup. Ainsi, sans nommer les tâches, l'enseignant de la séance 3 intervient, avec insistance, pour amener les élèves à restituer et à expliquer l'histoire : cette 3^e catégorie d'énoncés constitue 80 % de ses interventions. Ce n'est pas du tout le cas des interventions en séance 10 qui sont très majoritairement consacrées à désigner les élèves par leur prénom.

La première consigne comme l'annonce d'une redistribution de rôles

- 35 La formulation de la consigne d'ouverture proposée par le DPED a été reprise par les enseignants non sans y introduire des variations dans l'expression de la tâche attendue. Toutes les ouvertures de séances¹¹ instituent explicitement la même attente magistrale : que les élèves parlent. Dans six ouvertures de séances, les enseignants veillent à mettre en perspective leur propre travail, *lire l'histoire*, avec celui attendu de la part des élèves, en l'occurrence *raconter ce dont ils se souviennent*. Plusieurs enseignants mettent ainsi en relief une permutation immédiate de rôles habituellement attribués entre enseignant et élèves, entre celui qui parle et celui qui écoute. Le souci didactique de clarté cognitive, ici à propos de la distribution de rôles dans la situation scolaire, est ainsi manifesté dès l'amorce des séances.

Tableau 7. Consigne d'ouverture de la séance

Séances	N°	Loc	Interventions
3	1	M	nous allons travailler sur l'histoire de Pierre// d'abord je vais lire l'histoire et après vous allez me la raconter en commençant par le début// (<i>lecture</i>) maintenant/ c'est vous qui allez me raconter l'histoire depuis le début// Viviane
7	1	M	aujourd'hui/ je vous ai relu l'histoire Danger dans le potager// maintenant/ j'aimerais savoir de quoi vous vous souvenez// Cyrianne
8	1	M	je viens de vous lire Danger dans le potager/ de quoi vous souvenez-vous/ Viviane
9	1	M	c'est à vous à me raconter l'histoire de Danger dans le potager/ je vous écoute
10	1	M	ce matin je vous ai relu l'histoire de Danger dans le potager/ maintenant j'aimerais savoir de quoi vous vous souvenez/ Lucile
11	1	M	les enfants/ je vous ai raconté l'histoire Danger dans le potager/ j'aimerais que vous me disiez maintenant ce dont vous vous souvenez/ Akem

Toutes les séances ne comportent pas trois phases

- 36 Si le dispositif préconise trois temps successifs du point de vue des postures langagières à mobiliser, il n'empêche pas en soi de n'en mener qu'une seule ou deux. Voici une figure dont chaque barre est proportionnelle au nombre total de mots de la séance. De plus, il visualise la part accordée à chacune des phases du format de séance. Chaque phase est exprimée donc en nombre de mots énoncés par les élèves et l'enseignant.

Figure 3. En nombre de mots, chacune des phases abordées

- 37 L'histogramme permet de constater des disparités dans le nombre de phases abordées. Durant les séances 1 et 12, seule la phase de restitution de récit est effectivement abordée par les élèves.
- 38 Si on observe les interventions magistrales, au cours de la séance 1, on peut repérer que l'enseignant tente d'amener les élèves à dépasser la phase de restitution mais en vain. Nous y reviendrons. Au cours de la séance 12, l'enseignant consacre une dizaine d'interventions (sur 14 dans cette catégorie) à demander aux élèves d'expliquer (en 19 : « ça, il faut bien l'expliquer/ explique bien », en 21 : « Fabio explique bien ce que disait Giorgio »), d'inférer un non-dit du texte source (en 94 : « comment il a pu passer ? », en 96 : « cherche une réponse »), à questionner le sens de mots (en 60 : « qu'est-ce que ça veut dire intrépide ? il y en a qui savent ? »). Il propose dès la phase de restitution une gamme variée de mobilisations cognitives et langagières.
- 39 Les quatre séances 3, 5, 6 et 8 ouvrent textuellement une seconde phase. Toutefois, nous verrons ci-dessous que dans certaines séances, les élèves ne quittent pas pour autant la tâche de restitution.
- 40 Les trois phases sont explicitement abordées dans 6 séances sur les 12 du corpus. Lorsque les trois phases sont abordées, le nombre d'interventions de l'enseignant dans la dernière phase est souvent plus important que pour les deux premières. Il est probable que la difficulté cognitive et langagière de « se mettre à la place de » amène l'enseignant à reformuler plus fréquemment la question initiale.

Formulations des tâches tout au long d'une séance

- 41 L'ensemble des formulations qui nomment des tâches ou en favorisent la compréhension se trouve en annexe 2. Ce corpus est constitué majoritairement de verbes. Par ordre alphabétique : aider (un camarade), ajouter (rajouter) un élément à la reconstitution collective, « à ton (votre) avis », croire, demander la parole, dire (tout dire ; vouloir dire ; commentaires métalinguistiques : « comment on dit ? », réfléchir et dire...), écouter, entendre, être d'accord, expliquer, ne pas oublier, parler (parler dans le propos, parler même un peu...), penser à propos de, « qu'auriez-vous fait à la place de... ? », raconter, réfléchir, redire, reprendre l'histoire, savoir, se rappeler, se souvenir, s'intéresser (aux personnages). Une extraction de ce corpus est présentée ci-dessous. Le tableau montre le nombre d'occurrences des verbes les plus utilisés par les enseignants au cours de chaque séance.

Tableau 8. Les verbes les plus utilisés par les enseignants pour nommer les tâches

Séances	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Total des interventions magistrales	20	119	111	72	28	24	31	40	12	87	47	37
dire, avoir tout dit		18 ¹²	2	4			2	2	2	2	1	1
ne rien oublier, ne pas oublier	1	2	1	4	2	1			1			
ajouter, rajouter		2				1		3				
se rappeler, se souvenir		1			1	1	3	1		2	2	
raconter	4	1	2	1	3	1			1		1	1
parler / parler de	1	5	2	1	4	2		2	1			1
expliquer	1	3	1		1	1						2
penser de		7	2	2			2	1		5	4	
dire de, vouloir dire		2	1	1			1	1	3	1		2
<i>usage du mode conditionnel</i> <i>qu'auriez-vous fait à la place de...</i>		3		1			1		1	1	2	

- 42 Excepté la séance 2, on constate assez peu de dispersion lexicale dans la formulation des consignes et des relances magistrales qui nomment les tâches attendues. C'est particulièrement vrai dans les consignes d'ouverture des phases dont les formulations, proposées durant la formation, sont effectivement proches d'un point de vue lexical et sémantique dans leur mise en mots par les enseignants (cf. Annexe 1). Le caractère resserré d'un point de vue lexical des interventions magistrales de la séance 7 est intéressant à observer. En voici l'intégralité (sans les interventions constituées du seul prénom).

Tableau 9. Interventions magistrales de la séance 7

Séance	N°	Loc	Interventions
7	1	M	aujourd'hui/ je vous ai relu l'histoire Danger dans le potager// maintenant/ j'aimerais savoir de quoi vous vous souvenez// Cyrianne
7	22	M	tu ne te souviens de rien?
7	39	M	est-ce que vous vous souvenez d'autre chose
7	50	M	est-ce que l'on a tout dit sur cette histoire
7	69	M	est-ce que l'on a tout dit

7	74	M	maintenant/ j'aimerais savoir ce que vous pensez de Pierre
7	83	M	que peut-on dire de monsieur Grégory
7	87	M	vous êtes tous d'accord?
7	93	M	qu'auriez-vous fait si vous étiez dans la famille de Pierre
7	102	M	qu'est-ce que vous pensez de Pierre qui n'a pas écouté sa maman

- 43 Dans cette séance, l'enseignant intervient 21 fois pour nommer un élève et 10 fois pour faire avancer la séance sans jamais, toutefois, se référer directement au texte source. Autrement dit, en plus de « nommer les élèves », il ne recourt qu'à des interventions de la catégorie « nommer les tâches ». Relevant de cette catégorie sont repérables : « se souvenir » (3 occurrences, deux adressées collectivement et une individuelle), « tout dire » (2 occurrences), « penser de » (2 occurrences), « dire de » (1 occurrence), « vous êtes d'accord ? » (1 occurrence), « qu'auriez-vous fait si vous étiez dans la famille de Pierre ? » (1 occurrence). C'est avec une notable économie langagière d'un point de vue quantitatif et qualitatif que l'enseignant pilote la séance. Pour autant, il parvient à se faire entendre des élèves qui réagissent immédiatement à ses invitations à changer de tâche ou d'objet de discussion (en 74, 83, 93, 102). Lorsqu'il le juge nécessaire, il fait le choix de répéter une consigne quasi à l'identique, misant sur cette forme affichée d'insistance pour mobiliser les élèves. De fait, les élèves connaissent l'enchaînement des phases et des postures langagières à adopter successivement. Les questions de l'enseignant fonctionnent comme des signaux pour dérouler un script d'actions connu. Nous faisons l'hypothèse que la réactivité des élèves aux propos de l'enseignant de la séance 7 du corpus est l'aboutissement d'un travail antérieur d'appropriation par les élèves du format de séance.

De la difficulté de modifier en séance les formes d'engagement langagier des élèves

- 44 La réactivité des élèves aux énoncés de l'enseignant varie selon les séances. Ainsi, dans la séance 1, on peut observer une difficulté de l'enseignant à déplacer durablement l'engagement des élèves d'une restitution de récit à une explication des motivations du héros. Durant plus de la moitié de la séance, l'enseignant interroge les élèves à propos du déroulement de l'histoire : en 16 : « qu'est-ce qui se passe après ? », en 23 : « [...] et après qu'est-ce qui se passe ? », en 40 : « et après qu'est-ce qui se passe ? ». À partir de 47, il tente de modifier la tâche cognitive et langagière centrée jusque-là sur une restitution en ouvrant un questionnaire adressé au groupe : « pourquoi est-ce que Pierre ne dit rien à personne ? ». Quatre élèves entendent la nature différente du questionnaire et proposent des réponses non directement fournies par le texte source qui témoignent d'un travail interprétatif de la part des élèves.

Tableau 10. Travail interprétatif de la part des élèves en séance 1

Séance	N°	Loc	Interventions
--------	----	-----	---------------

1	48	Shona	parce qu'il ne veut pas que sa maman le punisse et après quand il sera puni/ il sera mangé
1	49	Sihène	il raconte rien à sa maman parce que il le fera jamais/ parce s'il le dit à sa maman/ eh bien elle va le disputer
1	50	Mourad	et aussi elle va le mettre dans sa chambre et monsieur Grégory il va le trouver et il va le manger s'il est puni dans sa chambre et aussi/ et aussi/ Pierre il va être mort
1	51	Sohaib	et après/ après/ après/ sa mère elle lui dit combien de fois/ combien de fois/ comment ça se fait que tu as encore perdu tes chaussures et ta veste et elle dit c'est les enfants qui sont pas sages et la mère elle le met au lit/ elle lui donne une tisane de camomille comme ça il fait une bonne nuit
1	52	Shona	et aussi Pierre/ il a décidé d'être obéissant/ il fera plus de bêtises
1	53	Flora	Pierre/ il/ il/ il

- 45 En 54, en réaction aux hésitations d'une élève, l'enseignant répète sa question en l'adressant individuellement : « Flora pourquoi est-ce que Pierre ne dit rien à sa maman ? ». En 57, il recourt au même procédé d'adresse nominative.

Tableau 11. Adresses nominatives

Séance	N°	Loc	Interventions
1	54	M	Flora pourquoi est-ce que Pierre ne dit rien à sa maman
1	55	Flora	parce il a peur qu'elle le fâche/ parce qu'il veut pas faire de bêtises mais il a quand même été dans la maison de monsieur Grégory et sa maman elle lui a dit va pas dans le jardin de monsieur Grégory
1	57	M	Manolo tu peux m'expliquer pourquoi est ce que Pierre ne dit rien à sa maman
1	58	Manolo	
1	59	M	Beth/ qu'est-ce qui se passe quand Pierre est dans l'arrosoir
1	60	Beth	
1	61	M	les enfants/ avant de vous lire l'histoire je vous ai dit qu'il faudrait tout me raconter
1	62	Sohaib	dans l'ordre et sans rien oublier
1	63	M	sans rien oublier/ est-ce qu'on a tout raconté

- 46 Malgré les interventions pertinentes de Shona, Sihène, Mourad et Flora, l'enseignant réagit au silence de certains élèves en désignant à nouveau la tâche selon une formulation propre à la première phase, celle de restitution. Sohaib, à l'écoute de l'enseignant, complète immédiatement la consigne magistrale sans doute régulièrement entendue. La dynamique d'ensemble de la séance en est affectée puisque, après quelques tours de parole consacrés à interroger la motivation du héros (de 48 à 55), l'objet collectif en revient à énoncer des éléments directement extraits de l'histoire.
- 47 Dans les séances 5 et 6 menées par le même enseignant (respectivement 103 et 113 tours de parole), on observe que les séances, malgré les interventions de l'enseignant, ne quittent pas véritablement la première phase de restitution.

Tableau 12. Malgré les interventions de l'enseignant, les séances 5 et 6 ne quittent pas la phase de restitution

Séances	N°	Loc	Interventions
5	81	M	alors justement/ on va maintenant s'intéresser aux personnages de l'histoire
5	82	Céline	Pierre/
5	83	M	explique-nous/ qui est-ce
5	84	Céline	un lapin
5	85	Leslie	il y avait monsieur et madame Grégory
5	86	M	tu nous expliques qui ils sont
5	87	Leslie	c'est euh monsieur Grégory c'est un jardinier
5	88	M	et madame Grégory?
5	89	Leslie	euh une cuisinière//
5	90	Céline	il y avait aussi Romarin/ Capucine et Neige// c'est des lapins
5	91	Marco	Capucine/ Neige et et Romarin eh ben ils ont été cueillir des euh: des mûres pour euh ce soir/ et après Pierre le seul qui a pas écouté sa maman parce que il a été dans le potager de monsieur Grégory et la maman elle a dit de pas y aller mais il a été et en plus il croit que c'est même pas dangereux//
5	92	Agatha	monsieur Grégory
5	93	Emilie	la lapine eh ben c'est la maman
6	105	M	Alexis est-ce que tu as quelque chose à nous dire sur ces personnages//
6	106	Alexis	il y a aussi/ la chatte et puis les poissons// c'est un poisson normal et la chatte elle veut l'attraper le poisson/ elle en ferait bien un dîner

6	107	M	alors/ est-ce que l'on a bien parlé de tous les personnages/ on n'en a oublié aucun?
---	-----	---	--

- 48 La consigne en 81 de « s'intéresser aux personnages » n'est pas entendue par les élèves comme une activité qui les invite à qualifier ces personnages et à émettre à leur sujet une opinion¹³. Il s'agit plutôt d'un passage en revue exhaustif des personnages dont l'énumération amène Marco à revenir sur des éléments de l'histoire.
- 49 Durant la séance 6, l'intervention magistrale en 89 : « parlez-moi un peu des personnages de cette histoire » génère de la même façon une énumération sans qualification des personnages. L'enseignant insiste en 105 en demandant à un élève s'il a « quelque chose à dire sur ces personnages ». En 107, on observe que la tâche est nommée dans des termes moins précis qu'en 105 « avoir bien parlé de tous les personnages ». De plus, le souci d'exhaustivité (« on n'en a oublié aucun ? ») valide plutôt l'approche énumérative adoptée jusque-là.
- 50 Dans ces deux séances, on observe que les interventions qui ouvrent la phase de commentaires sur les personnages ne désignent pas textuellement une activité cognitive. Il est question de *s'intéresser aux personnages*, de *parler un peu des personnages*, d'*avoir quelque chose à dire sur eux*. Force est de constater que ces introductions ne parviennent pas à modifier la forme d'engagement langagier des élèves qui en reviennent, *in fine*, à une activité de restitution.

Interventions portant sur l'histoire sans désigner de tâche langagière ou cognitive

- 51 L'intérêt méthodologique d'isoler cette catégorie d'interventions magistrales est de permettre de repérer de grandes disparités dans la réactivité des enseignants par rapport à ce que disent les élèves à propos de l'histoire. Deux extrêmes apparaissent : une grande proportion des interventions consacrées à réagir aux propos des élèves en posant des questions se référant directement au texte source ou mobilisant des inférences (1, 2, 3, 12) ou un retrait radical dans la réaction à ce que disent les élèves (7, 9, 10).

Tableau 13. Pourcentage d'interventions magistrales (hors consignes) se référant au texte source

Séances	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Interventions magistrales	20	119	111	72	27	24	31	40	12	87	47	37
Se référer à l'histoire	50 %	36 %	80 %	21 %	33 %	15 %	0 %	40 %	8 %	0 %	19 %	38 %

Trois séances qui présentent un retrait radical dans le questionnement portant sur le texte

- 52 Les séances 7 et 10 ont la particularité de ne consacrer aucune intervention citant le texte source ou des éléments de l'histoire. La séance 9 manifeste la même forme de neutralité

ou d'effacement magistral que 7 et 10. L'enseignant n'interagit avec un élève qu'à deux reprises en reprenant des erreurs de prononciation sans plus de commentaire.

Tableau 14. Interactions de l'enseignant en séance 9

Séance	N°	Loc	Interventions
9	8	Luc	la maman elle dit/ je dois m'asenter
9	9	M	m'absenter
9	31	Viviane	Pierre il a sauté dans l'arrosoir il grottait de froid et de peur
9	32	M	grelottait

- 53 Ces trois enseignants ont interprété d'une façon particulièrement radicale la préconisation de « retrait magistral » du DPED. Ils ont combiné retrait quantitatif et effacement dans leurs propos de toute citation du récit. En interprétant ainsi le dispositif, ils ont construit un modèle langagier spécifiquement scolaire. Celui-ci fonctionne en partie grâce à l'appropriation effective du format de séance par les élèves (comme déjà suggéré *supra* à propos de la séance 7). Cette connaissance par les élèves des différentes postures langagières attendues permet à l'enseignant un effacement dans le pilotage de la séance.

Le suivi serré de la construction collective d'une restitution comme outil de pilotage

- 54 À l'opposé du retrait manifesté en séances 7, 9 et 10, se trouve la posture adoptée par les enseignants des séances 1, 3, 8 et 12. Cette posture est marquée par une réactivité forte aux propos des élèves.
- 55 Observons les interventions magistrales de la très longue séance 3, exemplaire de ce point de vue. Notons d'abord que tout au long de ses 119 interventions, l'enseignant de la séance 3 ne nomme, quant à lui, que très peu la tâche attendue. Elle n'est désignée qu'à huit occasions par les termes de « raconter » (une fois en 1), « parler » (deux fois en 50 et 71), « on a oublié quelque chose ? » (une fois en 184), « penser de » (deux fois en 331, 396), « dire de » (une fois en 349), « dire sur » (une fois en 431).
- 56 Après une ouverture de séance instaurant que les élèves « [allaient] raconter l'histoire depuis le début », advient une suite non interrompue par l'enseignant de 18 énoncés produits par sept élèves qui collaborent pour restituer collectivement le récit initial. La tâche est connue des élèves qui parviennent à s'écouter et reprendre le propos d'un pair pour produire à plusieurs un seul texte. L'enseignant intervient régulièrement et fréquemment pour vérifier la compréhension qu'ont les élèves de ce qu'ils apportent à la restitution collective. Voici un extrait de la succession des interventions magistrales en séance 3 qui donne à voir comment l'enseignant interagit avec ses élèves en escomptant explicitement des précisions, des explications ou des inférences.

Tableau 15. Succession des interventions magistrales en séance 3

Séance	N°	Loc	Interventions
3	43	M	pourquoi/
3	48	M	qui
3	50	M	on ne parle pas de Pierre pour le moment
3	56	M	voilà
3	59	M	oui/ tu dis/ Malo
3	61	M	est-ce une maman
3	64	M	Malo dit monsieur Grégory a une maman// est-ce que c'est sa maman
3	66	M	oui/ c'est qui alors
3	71	M	d'accord/ mais nous on parlait de monsieur et madame Grégory
3	73	M	alors/ qu'est-ce qu'il se passe/ la maman a dit:::
3	77	M	pourquoi/ Alex
3	80	M	pourquoi/ Alex
3	82	M	oui
3	89	M	alors?
3	91	M	pourquoi
3	94	M	qu'est-ce qu'il a fait/ Reda/ pour désobéir
3	96	M	Sam/ est-ce qu'il avait le droit d'aller dans le jardin

- 57 Les interactions enseignant/élèves, leur rythme et la pression qu'elles instaurent, configurent la tâche et, ce faisant, lui attribuent certaines caractéristiques. La désignation nominative de chaque élève en particulier les plus fragiles institue qu'il s'agit de collaborer pour construire un texte à l'oral auquel chacun doit apporter sa contribution. Il est attendu que le texte collectif ainsi élaboré soit cohérent, sans ambiguïté sur le personnage dont il est question : c'est le sens des questions magistrales concernant les reprises pronominales par exemple. La tâche collective consiste à comprendre le sens de ce qu'énonce chaque élève. Il s'agit, entre autres opérations de compréhension, d'inférer le non-dit du texte source.
- 58 Dans les classes 1, 3, 8 et 12, le modèle langagier sur lequel est fondée la dynamique des échanges est celui d'une conversation « ordinaire » : une avancée de séance sur le mode conversationnel où un énoncé d'élève génère une réaction de la part de l'enseignant à

laquelle il s'agit de réagir. Dans cette forme « conversationnelle » de séance, l'enseignant a toujours une longueur d'avance sur ses élèves puisqu'il est à l'initiative du questionnement réagissant à leurs énoncés.

Éléments de conclusion : diverses formes de cadrage

- 59 L'étude du travail interprétatif par les enseignants des prescriptions inhérentes au dispositif DPED a permis d'identifier différents paramètres qui déterminent le cadrage d'une séance de langage par l'enseignant. La liste ci-dessous n'a rien d'exhaustif. Nous voudrions seulement illustrer la complexité de décrire comment procède en situation de classe un enseignant qui tente de mettre en œuvre un dispositif pédagogique auquel il a été formé.
- 60 Chacun des paramètres repérés dans le corpus peut être mobilisé par l'enseignant avec plus ou moins d'intensité. Pour certains paramètres, le corpus ne permet pas de savoir dans quelle mesure leur mobilisation est conscientisée par l'enseignant.

Les formes de cadrage varient selon différents paramètres

- 61 Un premier paramètre est celui de la part que s'accorde l'enseignant sur l'ensemble des énoncés de la séance. Ce paramètre quantitatif gagne en précision à être calculé à la fois en nombres d'interventions et en nombre de mots. Le corpus présente 11 séances (la séance 2 est marginale à cet égard) dans lesquelles les enseignants énoncent moins de 25 % du nombre de mots ce qui témoigne d'une prise en compte au moins quantitative de la préconisation de retrait du DPED.
- 62 Un paramètre fait particulièrement système avec celui de la proportion des interventions de l'enseignant. Il s'agit du rythme auquel celles-ci interviennent. Dans le corpus, ce rythme s'étire entre une alternance serrée d'un énoncé d'enseignant et d'un énoncé d'élève et une intervention magistrale rare. Paradoxalement, une alternance serrée peut n'être constituée pour l'enseignant que de l'énoncé du prénom des élèves et manifester dans ce cas une forme de retrait de la part de l'enseignant.
- 63 L'adresse nominative pour piloter l'avancée de la séance est diversement utilisée. Ce recours au prénom varie entre une absence totale (séance 9) à un usage régulier avant chaque énoncé d'élève (séances 7 et 10). Il a été observé que dans la séance 7, où nommer chaque élève par son prénom est systématique, la dimension collaborative du travail reste manifeste.
- 64 Préciser les tâches cognitives ou langagières escomptées constitue une composante importante du cadrage d'une séance. Leur désignation est pour une part une reprise des formulations de questions proposées par le dispositif.
- 65 Sont repérables les termes de *se souvenir*, *dire*, *tout dire*, *dire sur*, *raconter*, *parler*, *penser de*, *expliquer*... La part qu'y consacrent les enseignants dans leurs interventions passe de très peu à largement plus de la moitié.
- 66 Nous avons pu observer que, pour ce qui est des effets du geste langagier de nommer la tâche, celui-ci est dépendant de l'appropriation préalable du dispositif par les élèves. Des interventions en nombre restreint et claires quant à ce qui est attendu peuvent être efficaces (séance 7). Par contre, plusieurs interventions sollicitant chez les élèves une autre activité langagière que restituer le récit peuvent ne pas aboutir (séances 5 et 6).

- 67 Ce paramètre ouvre la question de la connaissance qu'ont les enseignants des variations entre les postures énonciatives à solliciter dans chacune des phases de la séance : se souvenir, qualifier les personnages, se projeter et mettre en mots une situation imaginaire.

La dynamique des échanges langagiers a été menée selon deux modèles distincts

- 68 Une première dynamique d'échanges est repérable dans la façon dont les tâches langagières attendues sont sollicitées successivement. Cette succession suppose que les trois phases du dispositif ont été identifiées par les enseignants comme associées à des postures énonciatives différentes. Notons qu'associer des tâches langagières à une phase déterminée de la séance ne signifie pas d'en exclure. Par exemple, la tâche langagière de restitution peut prendre place dans la phase consacrée à commenter les personnages : on sait que des élèves ont recours à des éléments de l'histoire pour illustrer ce qu'ils ne parviennent pas à dire des personnages. Cependant, dans ce « modèle » d'échanges, l'enseignant a intériorisé qu'il attend un travail langagier différent avec une montée en difficulté au fur et à mesure de l'avancée de la séance. Il s'agit d'une forme scolarisée des échanges langagiers qui fonctionne d'autant mieux qu'elle a été intériorisée par les élèves. Les séances relevant majoritairement de ce modèle sont les séances 7, 9, 10 et 4.
- 69 Une seconde dynamique d'échanges a consisté à faire mener de front par les élèves plusieurs activités discursives : raconter, expliquer et justifier son propos par exemple. Ce modèle d'échanges est plus conversationnel : l'enseignant réagit fréquemment à un énoncé d'élève pour faire entendre que le propos est ambiguë, exiger un approfondissement... Étant donnée l'asymétrie des places et des savoirs entre enseignant et élèves, cette dynamique fondée sur une réactivité de l'adulte imprime un rythme soutenu aux tours de parole. Ce modèle d'interventions permet à l'adulte de garder l'exclusivité du pilotage de la séance, les élèves n'étant pas en mesure d'anticiper les questions de l'enseignant. Les séances relevant de ce modèle sont les séances 3 et 12.
- 70 Ces deux modèles, aussi contrastés soient-ils, ne s'excluent pas forcément mutuellement. Il arrive qu'au cours d'une même séance un enseignant ait à la fois le souci des trois phases successives associées à des tâches différentes et soit dans le même temps très réactif aux énoncés des élèves et intervienne fréquemment. C'est le cas de la séance 2.

Diverses formes de retrait observables

- 71 La question du retrait enseignant fait logiquement système avec celle de la dynamique des échanges. Nous avons pu observer différentes manifestations d'un retrait enseignant qui témoignent du travail d'interprétation par les enseignants de cette préconisation.
- 72 Il est d'abord marqué dans un retrait quantitatif que ce soit en nombre d'interventions ou de mots à l'échelle de la séance. Cette forme de retrait est effective dans l'ensemble du corpus avec néanmoins de notables variations entre les séances.
- 73 Une seconde forme de retrait prolonge le quantitatif et se manifeste dans un « microformat » de déroulement, économe à très économe en interventions, posant une consigne collective suivie d'interventions réduites à l'énoncé du prénom (séance 7). Il arrive même que l'enseignant qui recourt à ce microformat n'énonce aucun prénom

comme en séance 9. Ce microformat est consécutif au choix délibéré de certains enseignants de ne pas réagir aux énoncés des élèves ni en les validant, comme préconisé dans le dispositif, ni en y pointant d'éventuelles approximations factuelles ou linguistiques. Ce parti pris pédagogique fait le pari que des progrès langagiers et linguistiques sont possibles lorsqu'un espace protégé d'échanges en séance de langage est activement pris en charge par les élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET, M. (2006). « Les enseignants et leurs pratiques professionnelles ». In : Beillerot, J. & Mosconi, N. (dirs), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris : Dunod, p. 291-303.
- CLOT, Y. (dir.) (2001). « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir ». *Éducation permanente* 146.
- REUTER, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- FILLIETTAZ, L. & PLAZAOLA GIGER, I. (2004). « Oralité et cadrage des activités en classe d'immersion. Une approche praxéologique ». In : Rabatel, A. (dir.), *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 143-166.
- VERGNAUD, G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation ». In : Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France, p. 275-292.

ANNEXES

Annexe 1

Consignes qui ouvrent la première phase

Séances	N°	Loc	Interventions
1	1	M	on va raconter ensemble/ l'histoire dans l'ordre/ et on essaie de ne rien oublier
2	1	M	on y va Soliman à toi de commencer ! on t'écoute
3	1	M	nous allons travailler sur l'histoire de Pierre// d'abord je vais lire l'histoire et après vous allez me la raconter en commençant par le début // (lecture) maintenant/ c'est vous qui allez me raconter l'histoire depuis le début // Viviane
4	1	M	les enfants/ aujourd'hui on va raconter dans l'ordre notre histoire Danger dans le potager en commençant bien par le début // on va essayer de ne rien oublier / compris// allez je vous écoute / Siméon
5	1	M	Bien/ alors on se retrouve aujourd'hui pour revoir cette histoire que je vous ai déjà racontée plusieurs fois et qui s'appelle ? (<i>des élèves répondent</i>) on la connaît déjà très bien/ peut-être qu'il y a des petits détails qu'on a oubliés donc soyez bien attentifs// (<i>Relecture de Danger dans le potager 6min40</i>) Moi/ j'aimerais vous entendre maintenant/ chacun votre tour/ vous vous rappelez la règle pour demander la parole// j'aimerais que vous me racontiez tout ce dont vous vous rappelez dans cette histoire//
6	1	M	on est là aujourd'hui pour ? (<i>des élèves répondent</i>) / de quoi vous souvenez-vous de cette histoire Danger dans le potager
7	1	M	aujourd'hui/ je vous ai relu l'histoire Danger dans le potager// maintenant/ j'aimerais savoir de quoi vous vous souvenez / Cyriane
8	1	M	je viens de vous lire Danger dans le potager/ de quoi vous souvenez-vous? / Viviane
9	1	M	c'est à vous à me raconter l'histoire de Danger dans le potager je vous écoute
10	1	M	ce matin je vous ai relu l'histoire de Danger dans le potager/ maintenant j'aimerais savoir de quoi vous vous souvenez / Lucie
11	1	M	les enfants/ je vous ai raconté l'histoire Danger dans le potager/ j'aimerais que vous me disiez maintenant ce dont vous vous souvenez / Akem
12	1	M	vous allez me parler de l'histoire Danger dans le potager/ que raconte cette histoire / Juliette

Consignes qui ouvrent la seconde phase

Séances	N°	Loc	Interventions
2	138	M	donc deuxième étape on a dit qu' on parlait des
3	331	M	alors finalement/ qu'est-ce que vous pensez du petit Pierre
4	135	M	alors maintenant les enfants j'aimerais que vous me disiez ce que vous pensez de Pierre/ Carina
5	81	M	alors justement/ on va maintenant s'intéresser aux personnages de l'histoire
6	89	M	[...] parlez-moi un peu des personnages de cette histoire// vas-y Emilie// écoutez bien les autres comme cela si elle en oublie / il faudra rajouter //
7	74	M	maintenant/ j'aimerais savoir ce que vous pensez de Pierre
8	111	M	qu'est-ce que vous pensez de la fin de l'histoire/
9	48	M	que peut-on dire de Pierre
10	96	M	j'aimerais bien savoir ce que vous pensez de Pierre et de son attitude / Ewan
11	58	M	Sélène que penses-tu de Pierre

Consignes qui ouvrent la dernière phase

Séances	N°	Loc	Interventions
4	215	M	maintenant j'aimerais savoir si ça vous est déjà arrivé de désobéir à votre maman
7	93	M	qu'auriez-vous fait si vous étiez dans la famille de Pierre
9	70	M	si vous viviez dans la famille des lapins qu'est-ce que vous auriez fait?
10	130	M	c'est tout ce que pensez des autres lapins?/ qu'est-ce que vous auriez fait à leur place?/ Ewan

11	90	M	qu'auriez-vous fait à la place de Pierre
----	----	---	--

En 4, l'enseignant ouvre cette phase d'émission d'hypothèses sans référence directe à l'histoire.

Annexe 2

Ensemble des énoncés informant les élèves des tâches attendues (le nombre correspond au numéro de la séance)

NOTES

1. P. Péroz, texte de présentation du colloque « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Regards croisés sur un corpus homogène » (11-12 juin 2015, Montigny-lès-Metz).
2. Au sens que confèrent à ce terme L. Filliettaz et I. Plazaola Giger (2004).
3. « Le contrat didactique est l'ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, issus de la situation et liés aux objets de savoirs disciplinaires mis en jeu dans cette situation » (Reuter, 2007, p. 59).
4. Le corpus comprend 12 séances menées par 11 enseignants différents. Les séances 5 et 6 ont été enregistrées et transcrites par le même enseignant.
5. Pour connaître le mode de calcul du nombre de mots, se reporter à la présentation qu'en fait P. Péroz dans l'introduction du numéro (technique de comptage dans le logiciel Excel à partir de l'espace immédiatement situé après une suite de lettres, choix méthodologique dans ce comptage de ne pas intégrer certaines répétitions de syllabes ou de mots, etc.).
6. Dans les extraits de transcriptions, M désigne le maître.

7. Dans le cas d'une intervention constituée d'un seul prénom, il est à remarquer qu'il n'est pas possible de savoir comment l'enseignant prend la décision d'intervenir sous cette forme. Par exemple, réagit-il aux sollicitations des élèves qui lèvent le doigt ? Désigne-t-il systématiquement les élèves dans l'ordre où ils sont assis ?
8. À titre d'exemple, la formulation introductive de la séance 7 : « Aujourd'hui je vous ai relu l'histoire Danger dans le potager / maintenant j'aimerais savoir de quoi vous vous souvenez / Cyriane ».
9. L'ouverture de la seconde phase en séance 7 : « Maintenant j'aimerais savoir ce que vous pensez de Pierre ».
10. L'ouverture de la troisième phase en séance 7 : « Qu'auriez-vous fait si vous étiez dans la famille de Pierre ? ».
11. Cf. l'intégralité des ouvertures de séances en annexe 1.
12. Les variations sémantiques de « dire » sont particulièrement nombreuses dans la séance 2 : *dire* comme un acte qui demande d'être assumé, *être sur le point de dire* comme un travail auquel il faut accorder du temps, *dire* pour participer à une œuvre collective, *tout dire* comme une activité qui vise l'exhaustivité, *comment on dit ?* en référence à une norme linguistique.
13. Ce que font immédiatement les élèves de la séance 7 dont il a été question plus haut.

RÉSUMÉS

Les enseignants dont les séances de langage constituent le corpus ont été formés à une pédagogie de l'écoute dont le format de séance préconisé comporte jusqu'à trois phases. Chaque phase mobilise différemment les élèves. Il s'agit de *raconter*, *élaborer un point de vue*, *se mettre à la place d'un personnage*. L'étude tente de décrire des manifestations du travail interprétatif de la part des enseignants du format de séance prescrit. L'approche est praxéologique : on considère les interventions langagières des personnes en présence, enseignants et élèves, comme des actions contextualisées qui interagissent et coconstruisent la situation scolaire. Le présent de cette situation est à la fois ouvert et déterminé par ce que les acteurs se représentent sur ce qui est attendu. Un premier mode de comparaison des interventions magistrales recourt à une approche quantitative qui montre, malgré des variations en longueur de séance, un retrait enseignant. Un second mode de comparaison ne concerne que les interventions magistrales. Celles-ci sont catégorisées selon trois descripteurs : nommer les élèves, nommer les tâches attendues, se référer à l'histoire. Le descripteur « nommer les élèves » permet de constater que l'adresse orale nominale ne se retrouve pas dans les mêmes proportions ni avec le même usage d'une séance à l'autre. Le descripteur « nommer la tâche » fournit l'occasion d'établir la liste des verbes actualisés par les enseignants pour nommer les tâches attendues : *dire*, *avoir tout dit*, *parler de*, *raconter*, *ne rien oublier*, *ajouter*, *penser*, *dire de*, *vouloir dire*, *se souvenir de (se rappeler)*, *expliquer...* L'étude du corpus permet de constater des difficultés pour certains enseignants pour faire passer les élèves de la tâche de raconter à celle d'élaborer un point de vue. On peut également observer que certains enseignants distinguent ces tâches durant la séance en les associant à une phase déterminée. D'autres invitent d'emblée leurs élèves à mener de front les tâches de raconter, commenter ou expliquer ce qui est rapporté. Le descripteur « se référer à l'histoire » sans nommer spécifiquement une tâche révèle un usage contrasté de cette catégorie d'interventions. Ces descripteurs sont également des analyseurs de la mise en œuvre du retrait magistral. En

conclusion, l'étude présente quelques critères de comparaison de cadrage de séance : nombre de références au texte source, invitation à mener différentes tâches langagières successivement ou de front, nombre d'énoncés qui invitent à raconter ou à développer un point de vue, formes adoptées pour mettre en œuvre le retrait prescrit.

This study is based on a corpus of language sessions conducted by teachers that have been trained in a teaching method based on listening. The sessions of this method have a recommended format that can include up to three phases. Each phase mobilises pupils in a different way. They have to tell a story, to elaborate a point of view, and to put themselves in a character's shoes. This study is an attempt to describe how the teachers interpret the recommended session format. The approach is practice-based: language interventions by individuals in attendance, that is, teachers and pupils, are viewed as contextualised actions that interact and co-build the school situation. This situation is at the same time open and determined by how the actors of the situation represent in their mind what is expected. A first mode of comparison between lecture-type interventions resort to a quantitative approach which shows, in spite of variations in the length of the sessions, a withdrawal from the teachers. A second mode of comparison refers only to lecture-type interventions, which are categorised using three descriptors. These descriptors are: "naming pupils", "naming expected tasks", and "referring to the story". The "naming pupils" descriptor shows that oral naming address varies from session to session in regards to both quantity and function. The "naming expected tasks" descriptor provides an opportunity to establish a list of the verbs actually used by teachers in order to name the expected tasks: "to say", "to tell everything", "to talk about", "to tell", "to forget nothing", "to add", "to think", "to say about", "to mean", "to remember", "to explain", etc. The study of the corpus shows that some teachers have difficulties to make the pupils go from telling a story to elaborate a point of view. We can also observe that some teachers make a distinction between these tasks during the session by associating them with a determined phase. Others invite their pupils from the beginning to juggle the tasks of telling the story, commenting on it, or explaining what is told. The "referring to the story" descriptor, which doesn't include a specifically named task, reveal a contrasted use in this category of interventions. These descriptors are also a mean of analysis of the way the withdrawal from the teacher is realised. In conclusion, this study presents a few criteria to compare the framework of the sessions: the number of references to a source text, the incentive to conduct various language tasks successively or at the same time, the number of utterances that invite to tell a story or to develop a point of view, the various ways to implement the prescribed withdrawal.

INDEX

Mots-clés : pédagogie de l'écoute, cadrage d'une situation d'apprentissage, tâche scolaire, retrait enseignant

Keywords : teaching method based on listening, framework of learning session, school task, teaching withdrawal

AUTEUR

MIREILLE DELABORDE

École élémentaire Jean Monnet, F-57000, France