

Marilyne GEMINET

En collaboration avec Delphine ANGELIER et Céline PRAZAK

Travaux Encadrés de Recherche : le Langage Parlé

L'étayage de l'enseignant est-il fonction du
statut scolaire des élèves ?

*Encadré par Marie-Hélène FOULQUIER, Gabriela FIEMA et Emmanuèle
Auriac-Slusarczyk*

Année scolaire 2012-2013

Sommaire

Introduction

Partie Théorique

- A) Synthèse des articles
- B) Définitions de locutoire, illocutoire, perlocutoire et interlocutoire
- C) Transcrire

Partie Pratique

- A) Présentation de l'ensemble des corpus
- B) Travail effectué dans le sous-groupe
- C) Présentation de notre question d'étude
- D) Méthodologie choisie
- E) Présentation des résultats de l'étude

Conclusion

Introduction

Le langage est l'outil principal de l'homme pour communiquer. Ferdinand de Saussure, fondateur de la linguistique structurale, a distingué le langage, la langue et la parole. Le langage est une faculté mentale innée propre à l'homme. La langue est quand à elle la conséquence de cette faculté. Elle découle donc du langage. F. de Saussure considère la langue comme un fait social extérieur à l'individu. En ce qui concerne la parole, celle-ci est la mise en action de la langue par un individu dans un contexte donné.

Nous pouvons ainsi dire que le langage est une fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes véhiculées par la langue. Il est donc considéré pour sa fonction de communication alors que la langue est le code permettant de mettre en oeuvre le langage. Une relation dynamique de communication peut s'instaurer entre individus, c'est ce qu'on appelle une interaction.

La linguistique est la discipline qui étudie la langue, qui est un ensemble de signes vocaux et graphiques et qui décrit le fonctionnement de la langue. Elle étudie différents phénomènes de la langue et englobe ainsi différents domaines. Le premier est la phonétique : c'est la discipline qui étudie les sons. Puis, la phonologie analyse les sons du point de vue de leur contribution au sens. Ensuite, la morphologie est l'étude de la forme des mots. Le domaine de la sémantique étudie le sens des mots. La linguistique comprend également la syntaxe qui analyse la relation des mots dans la phrase. Enfin, la pragmatique fait l'étude de l'utilisation du langage dans un contexte donné et avec une intention précise.

Le langage parlé a l'école

Le langage est le premier outil de l'enseignant afin de transmettre les savoirs et former la réflexion de l'élève. L'école étant le lieu des apprentissages, le langage y tient donc une place prépondérante. Ainsi, au cycle 1, sous les termes de « S'approprier le langage », le langage est le premier domaine énoncé dans les programmes de 2008, puis en cycle 2 et 3, sous l'item de

«Langage oral ». L'appropriation du langage étant le garant d'une bonne compréhension des apprentissages, il est le fondement de toutes les disciplines enseignées à l'école. Le langage parlé à l'école met en jeu les interactions élèves / enseignant mais aussi élève / élève. L'enseignant doit donc proposer une pédagogie permettant aux élèves de développer leurs compétences langagières tout au long de leur scolarité.

Ne pas Diffuser

Partie Théorique

B) Synthèse des articles

Bomel-Rainelli, Calistri, Martel, dans Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : Deux ans d'atelier de philosophie en ZEP, vise à établir un état des lieux concernant les pratiques de l'oral dans les classes afin d'étudier l'évolution des pratiques langagières et les liens entre l'oral et l'écrit. Cette recherche s'appuie sur l'observation d'ateliers de philosophie d'une classe sur les deux années de CP et de CE1, et plus particulièrement sur 6 élèves (3 petits parleurs et 3 grands parleurs). L'étude se fonde sur les 41 transcriptions de ces ateliers de philosophie qui ont été mis en place de manière rituelle dans la classe. Ces auteurs émettent l'hypothèse de départ que la langue et l'argumentation se construisent en situation de communication et les compétences des parleurs habiles se transmettent aux élèves les plus en difficulté.

L'étude des progrès des enfants se base sur 4 critères quantitatifs :

1. La participation des élèves
2. Le nombre d'interventions des élèves
3. Le nombre de mots par atelier
4. L'accroissement du nombre de mots par intervention

Au niveau des résultats, la participation des élèves augmente entre le CP et le CE1 : elle passe de 89,4% à 93,5 %. Le nombre de mots prononcés augmente de 54,1% entre le CP et le CE1, il fait ainsi plus que doubler en deux ans. Le nombre moyen de mots par intervention progresse de 77,2% d'une année sur l'autre. Le fait que le nombre de mots par intervention est au plus haut quand la participation est la plus forte conforte bien l'hypothèse que tous les enfants progressent. Ainsi, pour les petits comme pour les grands parleurs, les progrès constatés montrent l'efficacité des ateliers de philosophie dans l'apprentissage de la langue. Cela passe par un entraînement à la parole mais aussi à l'écoute.

En 2005, Michel Grandaty dans De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage a voulu montrer qu'une partie des difficultés d'apprentissage des élèves était due à la mauvaise gestion des interactions orales ; et donc qu'améliorer l'apprentissage c'est améliorer les interactions orales. L'auteur distingue la tâche disciplinaire qui est un processus pour l'élève et la tâche langagière qui l'accompagne, qui est un outil pour l'enseignant. Grandaty énonce un étayage fort de l'enseignant, qui ne doit pas se limiter au dispositif « question du maître / réponse individuelle de l'élève » et qui ne laisse pas la place aux élèves de renégocier la tâche ni de l'éclaircir, afin que la tâche devienne une activité d'apprentissage. Selon Grandaty, l'enseignant utilise un système de médiations qui modifie les représentations que les élèves se font du travail. Ce système repose sur trois types d'acte de langage :

- 1- le traitement des postures et des faces : distribuer la parole, valider, encourager, répéter...
- 2- la gestion de la conduite discursive : faire rappeler l'enjeu de la tâche langagière.
- 3- la gestion de l'architecture globale de l'interlocution : apporter des informations, organiser le dialogue, centrer sur la tâche, récapituler...

Communiquer et parler reposent sur diverses compétences : repérer les intentions des autres et gérer le langage d'un point de vue cohérent. Grandaty mentionne que la conduite discursive permet à l'élève de construire sa réponse avec l'aide d'autres élèves, l'enseignant doit alors faciliter les échanges entre pairs. Il conclue en statuant que les enfants deviennent élèves dans et par l'interaction orale.

Rispail dans Le rôle de l'enseignant dans l'atelier de philosophie, a étudié la place et le rôle de la parole de l'enseignant dans 20 ateliers de philosophie en CP. Les ateliers philosophiques permettent de faire argumenter les élèves et de les faire progresser. Les résultats révèlent que :

- il existe une corrélation positive entre enseignant et élèves au niveau du nombre d'intervention.
- il existe une corrélation positive entre le nombre de mots de l'enseignant est celui des élèves.
- la parole de l'enseignant semble accompagner celle de l'élève

Les résultats mettent en évidence que l'enseignant est l'élément moteur de la parole de l'élève, la prise de parole de l'enseignant s'efface peu à peu au profit de la parole des enfants. Il utilise principalement sa parole pour recadrer les élèves dans la tâche en peu de mots.

En 2006, dans Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe, Grandaty décrit les conduites discursives orales dans les médiations en classe. Il rejoint Bruner qui a repéré dans le rapport mère-enfant trois procédures conventionnelles de base : la procédure d'attention conjointe, la procédure de coaction et les rites d'interaction. En s'appuyant sur les travaux de Vanderveken, Grandaty propose une catégorisation des actes individuels de langage :

1. actes à but discursif expressif : faire l'éloge de, huer, ...
2. actes à but discursif délibératif : négocier, marchander, ...
3. actes à but discursif descriptif : expliquer, décrire, clarifier, ...
4. actes à but discursif déclaratif : légiférer, marier, ...

Ces actes ont trois caractéristiques : ils prennent un certain temps à se dérouler, ils sont collectivement gérés et ils renferment plusieurs effets perlocutoires (effets sur l'interlocuteur qui interfère sur les postures).

Selon Grandaty, parler c'est accepter de brouillonner en direct, et le langage dépend du degré de familiarité de l'élève avec l'usage social et scolaire. Afin de faciliter le travail langagier et la construction des savoirs, il convient d'aborder des savoirs déjà rencontrés pour que les élèves parlent, puis d'engager la gestion d'une tâche discursive et enfin de produire la trace écrite qui permettra de fixer les savoirs des élèves. De plus, les récapitulations de l'enseignant sont aussi importantes que la tâche discursive elle-même. L'oral participe donc à la construction des savoirs.

En 2010, Grandaty dans L'activité d'un enseignant novice et son guidage, a étudié la pratique de classe d'enseignants débutants. Selon lui il existe un écart entre la tâche prescrite et l'activité des élèves. Il ressort que les enseignants novices ont deux priorités :

- gérer l'ordre dans la classe

- gérer le contenu des savoirs disciplinaires

Grandaty a recueilli les impressions après la séance de l'enseignant novice ainsi que ceux des 3 autres enseignants débutants ayant participé à l'élaboration de fiche de préparation de la séance. Il s'avère que l'enseignant novice se focalise plus sur la mise au travail des élèves que sur les savoirs disciplinaires à acquérir. Le sentiment du bon pilotage de la classe et du respect de la fiche de préparation laisse à l'enseignant l'impression d'une séance réussie. Cependant, cette impression est en fait trompeuse car durant la séance il ne s'est contenté que de la réussite de quelques élèves. Ce glissement de l'objectif est alors préjudiciable pour les élèves car ils ne bénéficient que de peu d'étayage de la part de l'enseignant. Grandaty conclut donc que les enseignants novices ont tendance à suivre le scénario pédagogique préconstruit (ne pas dépasser le temps prévu, maintenir les élèves au travail, conclure collectivement) alors qu'un enseignant expérimenté prend en compte les caractéristiques locales de la classe. Grandaty préconise donc qu'un enseignant se doit d'avoir une bonne maîtrise des savoirs disciplinaires mais qu'il est également important qu'il y ait des opérations de reformulation orales ou écrites pour que les élèves puissent comprendre et fixer les connaissances.

Solé et Soler, dans L'effet de l'étayage sur les récits des enfants, ont étudié l'étayage de l'enseignant sur les narrations d'enfants. Cette étude révèle que cet étayage a une action significative sur les récits d'enfants. 47 enfants ont participé à cette étude, ils ont été répartis en trois groupes d'âge : 16 enfants entre 6-7 ans ; 15 enfants entre 8-9 ans et 16 enfants entre 9-10 ans.

Ils ont pour cela analysé les narrations des enfants avant et après étayage de l'enseignant, cela se déroule en 4 étapes :

- Une histoire est présentée à l'aide d'images sur ordinateur
- Récit autonome de l'enfant qui raconte l'histoire sans images sous les yeux
- Étayage sur ce que l'enfant n'a pas mis en évidence ou explicité
- Deuxième récit de l'enfant après étayage

Dans cette étude, Solé et Soler ont tenu compte de la longueur des récits, du nombre d'évènements mentionnés et du nombre de relations explicatives. Il s'avère que la longueur

des récits augmente avec l'âge des enfants, qu'ils produisent plus d'informations après étayage, et que les relations explicatives entre les événements de l'histoire augmentent avec l'âge mais aussi que les enfants produisent plus de relations de causalité après étayage. L'étayage de l'enseignant a donc un effet positif sur le nombre de phrases, de mots et d'éléments mentionnés.

Dans Action / interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève, Clanet a tenté de caractériser et de décrire au mieux les pratiques d'enseignement en situation de classe. Il cherche à montrer des comportements différenciés des enseignants en fonction des statuts scolaires des élèves. Il s'est basé sur 16 séances (8 de mathématiques, 8 de français) dans deux classes de CE2. Le statut scolaire est celui attribué par l'enseignant. Clanet a observé ces classes d'après le repérage de 4 phases d'enseignement :

- Organisation, gestion de la classe
- Leçon, explication, information
- Exercice
- Correction, évaluation

Ainsi, les résultats révèlent que lorsque l'enseignant à l'initiative de l'action verbale, les résultats sont partagés et reflètent la différence interindividuelle en matière de pratique d'enseignement.

Lorsque l'élève initie l'action verbale, il s'avère que le statut scolaire des élèves est dépendant de la fréquence de prise de parole : les élèves dits « forts » participent plus.

De plus, lorsque les élèves sont soit initiateurs, soit destinataires d'une action verbale, les élèves moyens sont moins impliqués que les autres. Cependant, ce sont les élèves moyens qui sont à l'initiative de l'action verbale avec l'enseignant, ils sont notamment impliqués pendant la phase de correction. De même, Clanet indique que plus le statut scolaire de l'élève est faible, plus les interactions sont en dehors du contenu disciplinaire et qu'il existe une dépendance entre le statut des élèves et le type de question posée par l'enseignant : les élèves forts sont plus souvent sollicités sur des questions portant sur les contenus de connaissance en jeu. En conclusion, cette étude montre que l'enseignant pilote par les extrêmes.

B) Définitions de locutoire, illocutoire, perlocutoire et interlocutoire

Selon Austin, lorsqu'on produit un acte de langage (cf glossaire), on accomplit trois actes simultanément :¹

1. **L'acte locutoire** : suite de sons qui a une organisation syntaxique ; ce qui est dit.
2. **L'acte illocutoire** : accomplissement d'une action dans la parole qui modifie les relations entre les interactants.
3. **L'acte perlocutoire** : accomplissement d'un acte illocutoire pour réaliser des actions variées que l'interlocuteur peut ne pas saisir.

De plus, il peut venir s'ajouter à cela :

L'acte interlocutoire : les éléments partagés entre les interlocuteurs.

Nous allons mettre en application ces concepts sur un extrait du corpus Pellegry afin de les illustrer.

Mise en application sur le corpus Pellegry

Rappel du contexte :

Les élèves de CMI de Marie Pellegry essaient de trouver l'orthographe correcte du mot « fauves ». Plusieurs écritures de ce mot ont été relevées pendant la dictée : fauves, fauve, fove et foves). Les mots sont écrits au tableau. Une élève est au tableau et tente de trouver la bonne orthographe, aidée par ses camarades. Ceux-ci se demandent alors si « fauves » s'écrit avec un « o » ou avec « au » :

I85	Célia : y a marqué F.O.V.E.S. mais je pense que c'est A.U.V.E.S.\$
I86	Ens : oui moi aussi
I87	Célia : parce qu'on dit pas « fauves » mais « fauves » Célia distingue deux prononciations du phonème « o »
I88	Ens : vous savez la prononciation parfois d'une région à l'autre ça pose problème toi tu dis fauve mais moi je prononce fauve l'ens distingue elle aussi deux prononciations contrastives du phonème « o »

¹ Définitions extraites de Maingueneau, D., 1996, Les termes clefs de l'analyse des discours, Paris

I89	Fillette n°1 : mais normalement \$ maîtresse mais normalement
	regard vers l'enseignante ton de demande de validation

L'acte locutoire concerne les mots « fauves » prononcés par l'enseignante dans l'intervention 88. Elle produit alors un acte illocutoire, voulant éviter que les élèves ne débattent sur la prononciation du [o] dans « fauves » et les amener ainsi vers une autre piste de recherche. Cependant, les élèves entrent tout de même dans le débat de la prononciation car ils n'ont pas décodé l'intention de l'enseignante, c'est un acte perlocutoire. Ces trois actes constituent un acte interlocutoire.

D) Transcrire

Pourquoi transcrire ?

C. Parisse et A. Morgenstern se sont intéressés à la transcription de corpus dans leur article « Transcrire et analyser les corpus d'interactions adulte-enfant ».

Ils expliquent qu'il est fondamental de transcrire afin d'étudier l'appropriation du langage par les enfants. L'utilisation des outils informatisés depuis les années 1980 a révolutionné la manière de transcrire. Ces nouvelles technologies rendent le travail de transcription plus rigoureux. Les chercheurs peuvent alors enregistrer, filmer les enfants dans des situations naturelles, puis utiliser les logiciels de transcriptions informatisées et aligner ces transcriptions sur les enregistrements. Ces transcriptions sont alors plus facilement mutualisables et exploitables pour la communauté scientifique. Elles constituent une banque de données non négligeable pour leurs recherches.

Comment transcrire ?

C. Parisse et A. Morgenstern expliquent que différents aspects doivent être pris en compte dans une transcription d'un énoncé oral : le niveau prosodique, phonologique, phonétique, morphosyntaxique, pragmatique, discursif, ect. mais aussi le non verbal et enfin le contexte extralinguistique. La description du contexte extralinguistique se doit d'être la plus fine possible. De plus, il existe un grand nombre de conventions possibles qui permettent de modifier certains mots en fonction de leur prononciation effective à l'oral, ainsi que des codes pour signaler les

éléments non-verbaux : les pauses, les recouvrements d'énoncés... Le nom du locuteur est aussi toujours indiqué dans la transcription ainsi que le numérotage des interventions.

Il existe plusieurs façons de présenter une transcription. Le choix de la présentation se décide en fonction des buts scientifiques visés :

- Le format texte : la transcription est présentée comme un texte, souvent encadrée par un tableau ou figure d'une part le nom du locuteur, d'autre part les paroles de celui-ci. Ce format présente l'intérêt de présenter des énoncés lisibles mais ne permet pas de d'identifier les chevauchements de parole.
- Le format partition : la transcription prend la forme d'une partition de musique avec une lecture du déroulement temporel de gauche à droite. Ce format présente l'intérêt de pouvoir identifier clairement les chevauchements de parole mais les énoncés y sont peu lisibles.

Dans leur article, C. Parisse et A. Morgenstern exposent les limites et les dangers de la transcription.

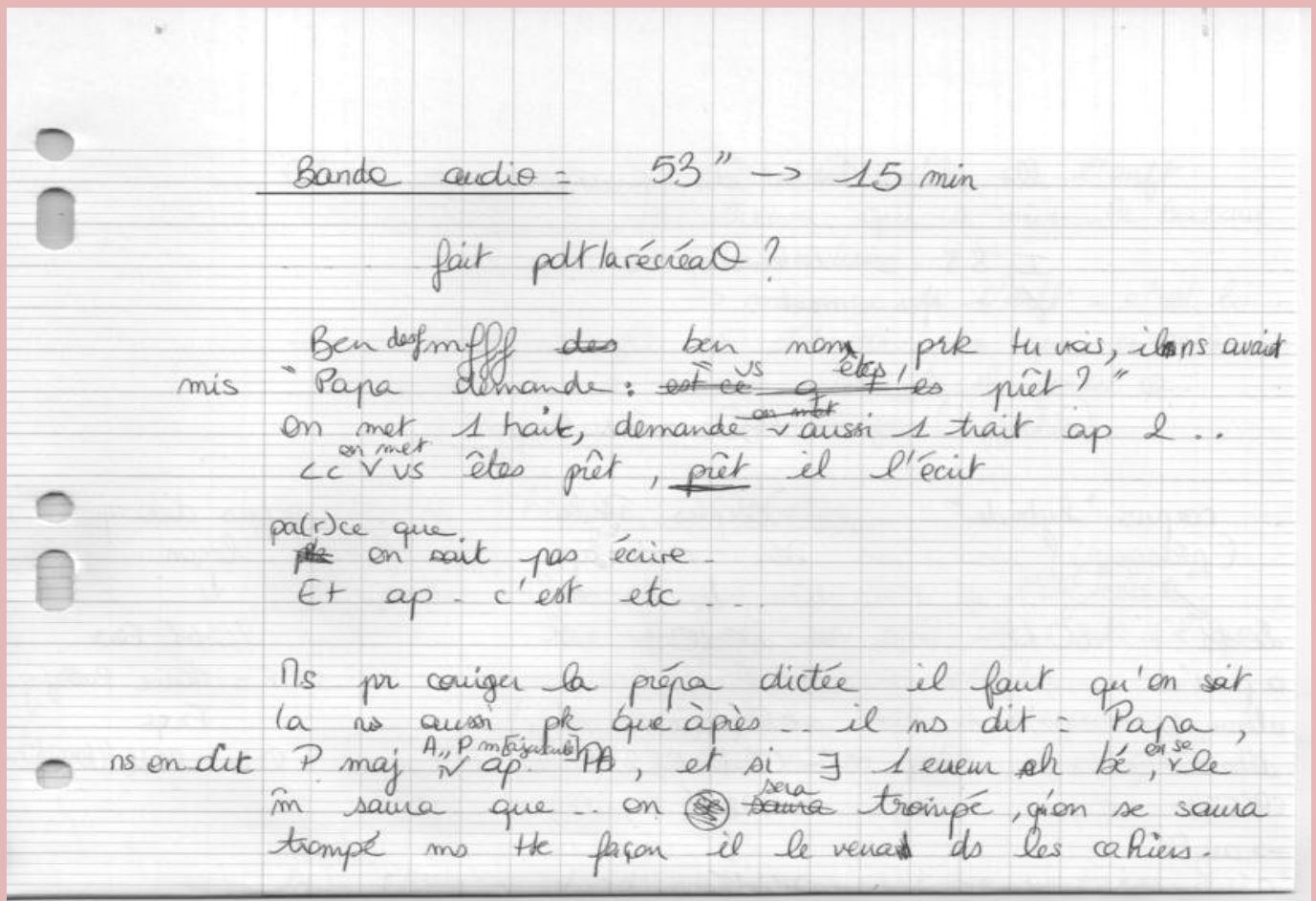
Une transcription est toujours le reflet des objets scientifiques de celui qui transcrit. C. Parisse et A. Morgenstern insistent sur le fait que le transcripteur doit avoir en tête son objet d'étude avant de transcrire afin d'opérer ces choix importants, étant donné qu'ils auront un impact sur les analyses scientifiques. Ainsi, transcrire c'est faire des choix : la transcription peut être phonétique (pour plus d'authenticité), phonologique, lexicale, orthographique (pour plus de lisibilité). Il n'y a donc pas une seule transcription possible mais une multitude. L'activité de transcription n'est alors pas exacte mais dépend de l'interprétation et de la subjectivité du scientifique. Cela met en lumière que la transcription ne peut pas totalement reconstruire ce que l'enfant a voulu dire.

Exercice de transcription :

Lors de nos cours de TER, nous avons été amenés à transcrire un énoncé oral : celui de Solène qui explique à sa mère lors du petit-déjeuner, comment se passe la correction d'une dictée avec l'instituteur de sa classe (elle prend pour exemple : *Papa demande* : « *Vous êtes prêts ?* »). Sa mère lui demande si l'instituteur corrige les dictées pendant qu'ils sont en récréation.

Age de l'enfant : 7 ans et 10 mois.

Ma transcription était alors la suivante :



Le passage de l'énoncé oral à l'énoncé écrit présentait des écarts importants.

Une des premières difficultés que j'ai rencontrées lors de cette transcription a été la vitesse d'écoute qui m'a obligé à prendre des notes abrégées : pdt = pendant ; prk = parce que ; ns = nous ; vs = vous ; ap = après ; tte = toute ; maj = majuscule ; ds = dans. Mais même en abrégeant les mots je n'ai pas réussi à écrire toutes les paroles prononcées, soit parce que l'enregistrement allait trop vite ; j'ai en effet été vite dépassée ; soit parce que je n'entendais pas les mots. Nous n'avions pas la vidéo de l'enregistrement, il a été alors plus difficile de transcrire étant donné que nous n'avions pas accès au non-verbal.

De plus, j'ai parfois écrit les mots, soit dans leur orthographe normé, soit comme ils étaient prononcés par l'enfant, sans savoir ce qu'il était mieux de faire. J'ai ainsi « corrigé » la prononciation des mots de l'enfant en écrivant par exemple « parce que » alors qu'elle disait « pasque » et d'autres fois non.

Ma transcription ne met, en effet, pas en évidence l'intonation de l'enfant, ni ses temps de pauses, ses respirations...

J'ai pour cela utilisé la ponctuation pour les suggérer :

- L'intonation a été suggérée avec un point d'interrogation lorsqu'il s'agissait d'une intonation montante, un point pour les intonations descendantes, j'ai aussi souligné les mots lorsque l'enfant l'accentuait ou insistait dessus.
- Les temps de pauses et de respirations deviennent des points de suspension ou des virgules.

A cette époque de l'année, nous n'étions pas au fait des différents codages et conventions qui existent pour transcrire, si bien que ma transcription ne m'a pas semblée satisfaisante.

Dans une transcription on utilise des signes, des codes qui n'ont aucune signification dans l'écrit, je prends quelques exemples :

- Pause : courte « + », moyenne « ++ », silence « +++ » ou « / » ; « // » ; « /// » selon les conventions.
- Intonation : utiliser des flèches montantes ou descendantes.
- Chevauchement de parole : « \$ »
- Etc.

Après plusieurs écoutes, voici ma transcription qui tient compte des codages et conventions. Elle fait apparaître les temps de pauses ainsi que les accentuations de mots. J'ai fait le choix de respecter la norme orthographique pour plus de lisibilité, les phonèmes qui n'ont pas été prononcés par l'enfant sont alors entre parenthèses.

Mère	il le fait pendant la récréation
Solène	ben des f(ois) / ben non pa(r)ce que tu vois euh /// i(l) nous avait mis / papa demande // vous êtes prêts / on met UN trait /// demande aussi un trait / après deux points ouvrez les guillemets on met / vous êtes / prêts PRETS il écrit pa(r)ce que on sait pas écrire / et après euh c'est que c'est et cetera mais pour corriger la prépa dictée / i(l) faut qu'on soit là nous aussi / pa(r)ce que après on on i(l) nous dit papa / nous on dit p majuscule a p m / a et si i(l) y a une erreur et béh ça on s le maître saura qu'i(l) qu'on se / ra trompé se sera trompé / mais d(e) toute façon il aura corrigé dans les cahiers

Partie Pratique

A) Présentation de l'ensemble des corpus

Nous avons découvert et pu travailler sur trois corpus lors de nos séances de TER. Ces corpus sont accessibles sur la plateforme de l'ENT de l'université Blaise Pascal en accès restreint aux formateurs et étudiants de M1 et M2 de l'IUFM d'Auvergne.

- Le corpus Pellegrin :

Ce corpus est une vidéo d'une séance réalisée en février 2011 en classe de CM1. Cette séance montre la correction d'une dictée dite « négociée ». L'enseignante fait interagir les élèves entre eux afin qu'ils comparent les différences graphophonologiques qu'ils ont appliqués aux mots de la dictée, mais aussi afin qu'ils se mettent d'accord sur l'orthographe normée de ces mots. Les élèves doivent alors argumenter et justifier leurs choix.

Ce corpus est alors un corpus didactique puisque l'enseignante a pour objectif que les élèves améliorent leurs compétences en orthographe.

- Le corpus Philosophèmes :

Ce corpus est constitué de neuf séances enregistrées en vidéo durant l'année 2010, elles ont bénéficié d'une « transcription de base » et ne sont donc pas exploitables de suite. Ces séances se sont déroulées dans la région nantaise dans des classes de CP, CE1 / CE2 et CM2. Ce corpus présente neuf discussions autour d'un thème précis : une question initiale est posée par l'enseignante et autour de laquelle s'oriente le débat des élèves. Ces discussions ont une visée philosophique, elles amènent les élèves à donner leur opinion, à argumenter et justifier leurs idées. L'enseignante se met alors en retrait et recadre les élèves de temps à autre afin qu'ils restent dans le thème choisi, ou reformule les idées qui viennent d'être émises pour que les élèves en trouvent de nouvelles.

Ce corpus est alors un corpus péri-didactique puisque l'objectif de l'enseignante est d'améliorer les compétences langagières et réflexives des élèves.

- Le corpus Foulquier :

Marie-Hélène Foulquier a travaillé trois années autour de cet album. Nous avons les extraits audio de certaines séances faites en février 2011 dont certaines sont transcrites, ainsi que la séance du 9 mars 2012 sous forme de vidéo qui a été transcrite. En 2011, Marie-Hélène Foulquier avait une classe de CP-CE1. En 2012, il s'agit d'une classe de CP. L'album a été préalablement lu en classe et les illustrations sont affichées dans la classe à chaque discussion. Il s'agit d'une discussion autour de l'album C'est pas moi (E. Robert et R. Badel, éditions Seuil jeunesse). Il met en scène un enfant dont la maison vient d'être désordonnée et où des bêtises ont été commises. Les parents accusent l'enfant, le grondent mais celui-ci assure qu'il n'est pas coupable et mentionne un « sale type » qui se serait introduit dans la maison pour y mettre le désordre. Le livre comporte des indices en faveur des deux thèses, notamment dans les illustrations.

Cet album fait partie d'une littérature « réticente » : le texte « résiste » car deux interprétations sont possibles. Les élèves s'identifient à l'enfant et ont tendance à le croire, d'autant plus que l'histoire est racontée d'un point de vue interne : celui de l'enfant. L'enseignante a alors travaillé sur la possibilité que l'enfant mente, donc sur une interprétation de l'histoire par les élèves en les amenant à exprimer leur opinion, à argumenter, à émettre des hypothèses en se référant à des choses qu'ils avaient lus, soit à aux illustrations.

Ce corpus se situe entre le corpus didactique, puisque l'enseignante fait travailler les élèves sur un album, et péri-didactique, car l'enseignante cherche à ce que les élèves justifient ce qu'ils disent. Ce corpus est alors « hybride ».

B) Travail effectué dans le sous-groupe

Lors de nos travaux dans le cadre du TER, nous avons traité des données. Nous nous sommes réparti en trois groupes : un a transcrit le corpus Foulquier 2012, un autre s'est occupé de faire la transcription de base du corpus Philosophème Loire-Atlantique et enfin le troisième groupe a corrigé les tests Khomsi.

Je faisais parti de ce dernier groupe. Clothilde TETU et Graziella DUBOIS ont corrigé les Tests Khomsi Pellegrin CM1 / CM2, tandis que Paulo MOREIRA et moi, nous nous sommes occupés de la correction des Tests Khomsi Foulquier 2011 CP / CE1.

Ces tests sont indiqués pour effectuer un diagnostic précoce et prévenir les difficultés d'apprentissage des élèves.

Ils ont été testés dans le cadre de la classe : les élèves devaient compléter les feuilles d'exercices en couleur dans un temps imparti.

Ces tests comprennent 6 épreuves :

- Identification du mot oral
- Jugement de grammaticalité
- Graphisme
- Compréhension
- Résolution de problèmes abstraits
- Identification du mot écrit

Nous avons effectué ces corrections à l'aide de transparents qui permettent de calculer les notes globales attribuées à chaque épreuve. Nous avons ensuite répertorié les notes de tous les élèves dans un tableau Excel et anonymé les noms des élèves. Puis nous avons transmis les données, qui ont été mutualisées et qui sont visibles sur la plateforme de l'ENT de l'Université Blaise Pascal en accès restreint aux formateurs et étudiants de M1 et M2 de l'IUFM d'Auvergne.

C) Présentation de notre question d'étude

A la lecture de l'article de J.Clanet, nous nous sommes intéressés dans un premier temps au statut scolaire des élèves et au comportement adopté par l'enseignant en fonction de ces statuts dans sa pratique de classe.

Puis, l'importance de l'étayage de l'enseignant dans les pratiques de classe a retenu notre attention au regard des articles de Solé et Soler et de Grandaty.

Nous avons alors voulu traité ces deux aspects. Cela nous a amené à formulé notre sujet de cette façon :

« L'étayage de l'enseignant est-il fonction du statut scolaire des élèves ? »

Nous nous sommes appuyés sur les données du corpus Foulquier 2012, d'une part parce que nous avons assisté à une séance de discussion autour de l'album en CP, lors d'un cours de TER le 9 mars 2012, et d'autre part, Céline PRAZAK et Delphine ANGELIER avaient transcrits cette séance, ce qui rendait plus simple l'appropriation de ce corpus.

E) Méthodologie choisie

- Définir le statut scolaire des élèves

Il nous fallait situer les élèves de la classe de Marie-Hélène Foulquier en 3 catégories : les élèves de statut scolaire « bon », « moyen » ou « faible ». Pour ce faire, nous avons utilisé les tests de Khomsi afin d'utiliser des données scientifiques, et non pas subjectives de la part de l'enseignante. Nous avons comptabilisé les points obtenus par chaque élève puis nous avons fait la médiane de tous les résultats obtenus puis divisé par trois.

- Catégoriser l'étayage de l'enseignante

Etayage : Toutes les formes d'aides que l'enseignant s'efforce de faire : aider, guider, accompagner, encourager. Selon Jérôme Bruner, ce sont des interactions langagières entre un adulte et un élève pour l'aider à réussir quelque chose qu'il ne sait réussir seul, tout en situant l'activité dans la Zone Proximale de Développement de l'élève. Il comporte les fonctions de soutien où le professeur accompagne les élèves dans leur démarche d'apprentissage, les fonctions d'approfondissement où l'enseignant se focalise sur un élément du discours des élèves pour les amener à le creuser et les fonctions de contrôle où l'enseignant veille au contrôle des réponses.

Afin de catégoriser l'étayage de l'enseignant, nous nous sommes aidées, dans un premier temps, de la catégorisation de Bruner qui comporte onze catégories d'étayage. Nous avons

ensuite mis en application ces catégories sur le corpus Foulquier 2012. Cependant, certaines catégories d'étayage n'étaient pas présentes dans notre corpus, nous les avons donc écartées. Au fil des de l'analyse du corpus nous avons réussi à stabiliser quatre catégories pourvues de sous-parties.

Nous nous sommes mis d'accord sur quelques exemples présents dans le corpus Foulquier 2012 afin de catégoriser au mieux l'étayage de l'enseignante.

Questionnement : C'est une question émise par l'enseignante à l'ensemble de la classe ou à un élève en particulier. Nous avons catégorisé deux sortes de questionnements :

- ouvert : Appelle une réponse autre que par oui ou par non. « *Qu'est-ce que vous en pensez de cette histoire ?* » (I1)
- fermé : Appelle une réponse par oui ou par non. « *Est ce qu'on peut expliquer que des jouets soient vivants ?* » (I456)

Reformulation :

- reprise à l'identique : l'enseignante reprend les propos des élèves, mot pour mot, souvent dans le but que tous les élèves entendent ce que les autres ont dit et puissent interagir avec ce qui s'est dit. « *Bizarre, mystérieuse* » (I5)
- avec ajout : l'enseignante reprend les propos des élèves et ajoute du vocabulaire ou une nouvelle idée. « *L'enfant dit que c'est le sale type, les parents disent que ce sont des bêtises.* » (I11)

Maintien de l'orientation : L'enseignante maintient les élèves dans le champs du débat.

- Validation : L'enseignante aiguille les élèves en validant lorsque leur réflexion est sur la bonne voie. « *Oui* », « *Voilà* » (I9 et I5)
- Invalidation : L'enseignante invalide les réponses lorsque les élèves sont sur une mauvaise piste. « *Non* » (I61)
- Enrôlement : L'enseignante engage l'intérêt ou l'adhésion de l'élève, elle encourage les élèves à entrer dans la tâche ou à se concentrer. « *Est ce qu'elle vous a plu ?* »

Focalisation : Réduction des degrés de liberté, l'enseignante montre sur quoi se concentrer pour atteindre la solution. « *Qu'est ce qui dans l'histoire te fait penser ça, te fait poser des questions ? Est ce qu'il y a des choses dans les illustrations...* » (I17)

Nous avons catégorisé les paroles de l'enseignante en fonction des catégories d'étayage que nous avons déterminées. Nous n'avons pas fait de différence dans le traitement des données lorsque l'enseignante s'adresse à la classe entière ou à un élève en particulier. Nous avons choisi d'étudier la parole de l'enseignante et le statut de l'élève qui répond ensuite pour déterminer sur quel élève (et donc sur quel statut) l'étayage de l'enseignante agit.

Nous avons donc placé les paroles de l'enseignante dans un tableau, il y figure le numéro de l'interaction, les catégories d'étayage ainsi que le nom de l'élève qui suit la parole de l'enseignante et également son statut. Les paroles des élèves qui répondent à l'enseignante ne figurent pas dans le tableau, notre sujet d'étude étant l'étayage de l'enseignant, nous n'avons pas analysé la parole des élèves.

Pour catégoriser l'étayage de l'enseignante dans le tableau nous mettions une croix à chaque fois qu'un étayage était présent, il y a bien souvent plusieurs étayages dans une même interaction. Afin de repérer l'étayage le plus représentatif de l'interaction, nous nous sommes fiées au nombre de mots, nous avons donc apposé une croix majuscule en gras telle que : « **X** » dans la colonne de la catégorie d'étayage qui était la plus représentée.

Nous n'avons pas le temps de vérifier que nous étions d'accord à 85 % sur la catégorisation des paroles de l'enseignante, nous nous sommes alors répartis la transcription qui était divisée en trois phases de vingt minutes. Nous avons chacune travaillées sur une des parties.

Voici un extrait de ce tableau :

DONNEES		Questionnement		Reformulation		Maintien de l'orientation			Focalisation	Nom de l'élève	Statut
Ligne	Parole enseignant	Ouvert	Fermé	Avec ajout	A l'identique	Validation	Invalidation	Enrôlement			
362	Qui ? Qui lui ?	X								Emilie	FAIBLE
364	D'accord/ on est tout à fait d'accord ! Ça peut être l'enfant qui a inventé des histoires et qui a / qui a / qui a mis le désordre dans la maison et qui invente des histoires pour ne pas se faire gronder/ ça on est d'accord. Alors ce qui nous fait penser que ça peut être lui / qu'est-ce qui nous fait penser que ça peut être l'enfant ? Jusqu'à présent/ on a vraiment pensé que c'était le sale type. Mais si c'était l'enfant/ qu'est-ce qui nous fait penser que c'est l'enfant ? Enzo	X		X		X			X	Enzo	BON
366	Oui/ mais qu'est-ce qui nous fait penser/ dans l'histoire/ qu'il peut inventer ?	X				X				enzo	BON

Puis, nous avons calculé le nombre d'interventions des élèves par statut scolaire, en comptant les élèves qui avaient participé, par statut scolaire. Cela nous donne le tableau suivant :

Interventions élèves / statut		
	Nombre d'interventions	Taux d'intervention
Faibles	40	28,17%
Moyens	57	40,14%
Bons	45	31,69%
Total	142	100,00%

Ensuite, nous avons calculé le nombre d'étayage moyen par intervention par statut scolaire, en comptant le nombre d'étayage pour une intervention de l'enseignante en fonction de l'élève qui a répondu suite à cette intervention. Nous avons donc le tableau qui suit :

Nombre d'étayage moyen / intervention / statut			
	Nombre interventions	Nombre d'étayages	Nombre d'étayage/ intervention
Statut faible	40	65	1,63
Statut moyen	57	97	1,70
Statut bon	45	95	2,11

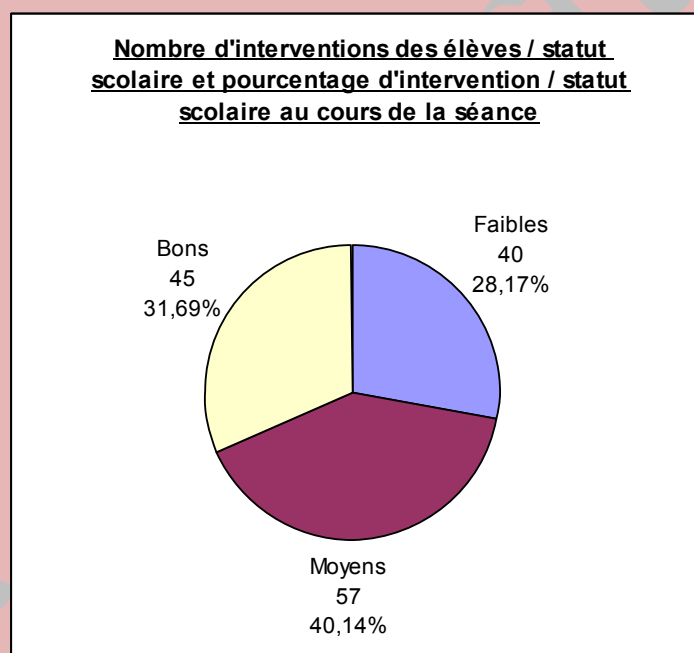
Enfin, nous avons comptabilisé le nombre de catégorie d'étayage dont chaque statut a bénéficié. Nous avons alors le tableau suivant qui nous donne les catégories d'étayage par intervention par statut :

		Catégorie d'étayage / intervention / statut								
		Questionnement		Reformulation		Maintien de l'orientation			Focalisation	TOTAL
		Ouvert	Fermé	Avec ajout	A l'identique	Validation	Invalidation	Enrôlement		
Faibles	Nombre	13	6	4	2	5	2	2	6	40
	Taux	32,5	15,0	10,0	5,0	12,5	5,0	5,0	15,0	100 %
Moyens	Nombre	21	4	7	3	8	4	2	8	57
	Taux	36,8	7,0	12,3	5,3	14,0	7,0	3,5	14,0	100 %
Bons	Nombre	18	1	7	1	5	0	3	10	45
	Taux	40,0	2,2	15,6	2,2	11,1	0,0	6,7	22,2	100 %
TOTAL	Nombre	52	11	18	6	18	6	7	24	142
	Taux	36,62	7,75	12,68	4,23	12,68	4,23	4,93	16,90	100 %

F) Présentation des résultats

Tout d'abord, avant de nous intéresser aux résultats qui permettent de répondre aux hypothèses que nous avons émises, nous souhaitons nous pencher sur certaines données que nous avons recueillies durant nos travaux. En effet, elles mettent en lumière certains aspects qui permettent un meilleur traitement des hypothèses.

Il nous paraît intéressant dans notre analyse de faire figurer le taux d'intervention des élèves par statut afin d'étudier les prises de parole des élèves en fonction de leurs statuts scolaires.



Sur un total de 142 interventions d'élèves au cours de la séance, tous statuts confondus, les élèves dits « moyens » sont ceux qui participent le plus avec 57 interventions et un taux d'intervention de 40,14%.

Les élèves de type « bons » prennent la parole 45 fois avec un taux d'intervention de 31,69% contre 40 interventions pour les élèves de statut « faible » avec un taux de 28,17%.

Synthèse :

- Les élèves « moyens » dominent dans les prises de paroles et obtiennent un taux moyen d'intervention qui avoisine les 40%.
- Les élèves de statuts scolaires « faibles » et « bons » génèrent des taux d'intervention moyen sensiblement identiques : aux alentours de 30%.

Quantité d'étayage et statuts scolaires

Notre première hypothèse s'énonce comme suit :

Hypothèse 1 : L'enseignante augmente son étayage si le statut scolaire de l'élève est « faible ».

Nombre d'étayage moyen / intervention / statut			
	Nombre interventions	Nombre d'étayages	Nombre d'étayage/ intervention
Statut faible	40	65	1,63
Statut moyen	57	97	1,70
Statut bon	45	95	2,11

Lors de notre observation du tableau « Nombre d'étayage moyen / intervention / statut » sur la séance entière, nous constatons que le statut scolaire qui recueille le nombre le plus élevé d'étayages par intervention est le statut des élèves « bons » : 2,11. Ce nombre signifie que l'enseignante produit plus de deux formes d'étayage au cours d'une seule intervention avec un élève de statut « bon ».

Pour les élèves dits « moyens », le nombre d'étayages par intervention est de 1,7.

Le nombre d'étayages de l'enseignante est le plus bas pour les élèves dits « faibles » avec 1,6 formes d'étayages par intervention en moyenne.

Synthèse :

- **Le nombre d'étayage moyen de l'enseignante par intervention est significativement plus élevé pour les élèves de type « bons ».**
- **Les élèves de statut « faible » sont ceux qui bénéficient du nombre d'étayage moyen le moins élevé : seulement 1,6 formes d'étayages par intervention, soit quasiment le même nombre que pour les élèves dits « moyens ».**

Qualité d'étayage et statuts scolaires

Notre seconde hypothèse est la suivante :

Hypothèse 2 : La catégorie d'étayage utilisée par l'enseignante est fonction du statut scolaire des élèves.

		Catégorie d'étayage / intervention / statut								
		Questionnement		Reformulation		Maintien de l'orientation			Focalisation	TOTAL
		Ouvert	Fermé	Avec ajout	A l'identique	Validation	Invalidation	Enrôlement		
Faibles	Nombre	13	6	4	2	5	2	2	6	40
	Taux	32,5	15,0	10,0	5,0	12,5	5,0	5,0	15,0	100 %
Moyens	Nombre	21	4	7	3	8	4	2	8	57
	Taux	36,8	7,0	12,3	5,3	14,0	7,0	3,5	14,0	100 %
Bons	Nombre	18	1	7	1	5	0	3	10	45
	Taux	40,0	2,2	15,6	2,2	11,1	0,0	6,7	22,2	100 %
TOTAL	Nombre	52	11	18	6	18	6	7	24	142
	Taux	36,62	7,75	12,68	4,23	12,68	4,23	4,93	16,90	100 %

Le tableau « Catégorie d'étayage / intervention / statut » met en évidence que sur cette séance, l'enseignante utilise principalement deux types dominants d'étayage, tous statuts scolaires confondus : le « questionnement ouvert » qui représente 36,62 % de l'étayage sur la séance, et la « focalisation » qui génère 16,90 % des étayages.

La « reformulation avec ajout » et la « validation » sont les catégories d'étayage qui arrivent en position secondaire en terme de fréquence, elles représentent chacune 12,68 % de l'étayage total, toujours indépendamment des statuts scolaires.

Les autres types d'étayage sont utilisés dans une moindre mesure par l'enseignante.

Ce tableau nous permet aussi d'analyser les catégories d'étayage utilisées par l'enseignante selon les statuts scolaires des élèves :

- Le « questionnement ouvert » est l'étayage le plus souvent produit par l'enseignante, et ce pour tous les statuts : il représente 32,5 % de l'étayage des élèves « faibles », 36,8 % pour les « moyens » et 40 % pour les « bons ».
- Pour les élèves de type « faible », les catégories d'étayage qui sont le plus souvent utilisées à leur encontre sont ensuite la « focalisation » et le « questionnement fermé » avec respectivement un taux de 15 %, vient ensuite la « validation » avec un taux moyen de 12,5 %.

- Pour les élèves dits « moyens », la « focalisation » et la « validation » sont ensuite les deux catégories d'étayage les plus souvent produites par l'enseignante, elles ont un taux moyen respectif de 14 %. La « reformulation avec ajout » est de 12,3 %.
- Pour les élèves de statut « bon », la « focalisation » obtient ensuite le taux élevé de 22,2%, puis la « reformulation avec ajout » est énoncée à hauteur de 15,6 % par l'enseignante.

Synthèse :

- **Les deux catégories d'étayage dominantes utilisées par l'enseignante pendant la séance, pour l'ensemble des statuts sont : le « questionnement ouvert » et la « focalisation ».**
- **La catégorie d'étayage qui est la plus souvent produite par l'enseignante, tous statuts confondus, est le « questionnement ouvert ». Il recueille les pourcentages les plus élevés dans tous les statuts. Le statut « bon » domine dans cette catégorie, puis ce sont les « moyens » et les « faibles ».**

Catégories d'étayage dominantes par statut :

Pour les élèves de type « faible » :

- Questionnement ouvert
- Focalisation / Questionnement fermé

Pour les élèves dits « moyens » :

- Questionnement ouvert
- Focalisation / Validation

Pour les élèves de statut « bon », utilisation marquée de :

- Questionnement ouvert
- Focalisation

Interprétation des résultats

Hypothèse 1 : L'enseignante augmente son étayage si le statut scolaire de l'élève est « faible ».

Le traitement des données a d'abord produit des premiers résultats troublants. En effet, nous ne nous attendions pas à ce que l'étayage de l'enseignante soit le moins élevé pour un élève de statut « faible », et même pire : que ce soit les élèves dits « bons » qui bénéficient du plus grand nombre d'étayages.

Notre hypothèse 1 est donc clairement invalidée au sens où les résultats, pris dans leur globalité (cf tableau « Nombre d'étayage moyen / intervention / statut ») réfutent cette hypothèse.

Hypothèse 2 : La catégorie d'étayage utilisée par l'enseignante est fonction du statut scolaire des élèves.

L'enseignante utilise deux types d'étayage dominants pendant la séance, indépendamment du statut des élèves : le « questionnement ouvert » et la « focalisation ». La dominante du « questionnement ouvert » est indéniable, tous statuts confondus. En cela, notre seconde hypothèse est invalidée.

Cependant, en analysant en détail le tableau, nous pouvons remarquer que les taux de la catégorie « focalisation » pour les élèves de type « faible » et « moyen » obtiennent des taux identiques qu'à celui du « questionnement fermé » pour les élèves dits « faibles », et qu'à la « validation » pour les élèves dits « moyens ». La dominante de la « focalisation » tous statuts confondus est donc à nuancer.

De plus, nous pouvons constater que certaines catégories d'étayage sont peu présentes, voir inexistantes selon les statuts. En effet, en terme de nombre d'interventions, l'enseignante n'utilise pas ou peu trois catégories : il ne figure aucune « invalidation », seulement un « questionnement fermé » et une « reformulation à l'identique » durant la séance pour les élèves dits « bons », alors que les élèves de statut « faible » bénéficient d'au moins deux étayages par catégories, tout comme les élèves dits « moyens ».

En outre, plus les élèves ont un niveau scolaire élevé, plus le nombre d'interventions par catégories et les taux par catégories d'étayage sont contrastés. Si l'on exclu les résultats du « questionnaire ouvert », nous constatons que plus le niveau scolaire est élevé, plus l'écart type augmente, les résultats ont alors une plus grande étendue par rapport à la moyenne.

Aussi, nous pouvons prendre en exemple les statuts antagonistes « faibles / bons » pour étayer notre propos car les résultats y sont plus saillants. Les élèves de type « bon » obtiennent ainsi les résultats les plus élevés dans les deux types d'étayage dominants de la séance qui sont le « questionnaire ouvert » et « focalisation », alors qu'ils présentent les résultats les plus faibles (quasi nuls) en « invalidation », « questionnaire fermé » et « reformulation à l'identique ».

A contrario, si l'on analyse les résultats des élèves de type « faibles », ceux-ci présentent un nombre d'interventions et des taux d'étayage très homogènes, toutes catégories d'étayage confondues. L'enseignante utilise donc tous les types d'étayages possibles pour faire progresser les élèves dits « faibles ».

L'étayage de l'enseignante semble donc s'ajuster aux statuts scolaires des élèves. Il y a alors bien différenciation dans la catégorie d'étayage en fonction du statut scolaire, **en cela notre seconde hypothèse est ainsi validée.**

Conclusion

Ainsi, notre recherche a démontré que l'étayage de l'enseignante ne se manifeste pas en terme de quantité mais en terme de qualité en fonction des statuts scolaires. L'enseignante adapte donc son étayage aux différents statuts de sa classe. Elle utilise donc toutes les catégories d'étayage possibles afin de faire progresser les élèves dits « faibles », mais plus le niveau scolaire augmente, plus l'enseignante n'utilise que quelques catégories d'étayage. Elle s'appuie sur les « bons » élèves pour faire avancer le débat et apporter de nouvelles idées. Nos résultats rejoignent J.Clanet en ce point, lorsqu'il énonce que « l'enseignant pilote par les extrêmes ». Cette étude devrait être élargie à d'autres classes, ainsi qu'à d'autres types d'enseignants, novices et expérimentés, afin d'avoir plus de poids dans la communauté scientifique.

Notre recherche nous a permis d'éclaircir le lien entre le statut scolaire de l'élève et le comportement de l'enseignant à son encontre, alors que nous avions des préjugés qui nous laissaient présager des résultats tout autres. Cette étude m'a ainsi permis de découvrir la démarche de recherche en langage parlé et de me confronter aux difficultés qu'implique le travail de recherche. Il m'a aussi fait prendre conscience de la subjectivité que peut revêtir ce travail : la transcription est, ainsi, subjective, de même que le mode de traitement des données. Comme l'expliquent Parisse et Morgenstern, le chercheur doit toujours avoir en tête son objet d'étude et tout découle de cet objectif fixé à l'avance.

En tant que future professeure des écoles, cette recherche m'a permis de me positionner en tant que chercheur et d'analyser en détail l'étayage de l'enseignante. Le langage parlé étant le premier outil de l'enseignant, et dans une école où la réussite de tous les élèves est requise, il me paraissait intéressant de mener cette étude afin de prendre conscience des gestes professionnels inconscients qu'un enseignant utilise pour faire progresser ses élèves afin de mener à la réussite de tous.

Bibliographie

- Bomel-Rainelli, B., Calistri, C. & Martel, C. (2005) Construction des compétences individuelles et des compétences de groupe en cycle 2 : Deux ans d'atelier de philosophie en ZEP, In J-F. Halté et Rispaïl, (Dir.). *L'oral dans la classe . Compétences, enseignement, activités.* (pp.181-190) Paris L'Harmattan.
- Clanet, J. (2005). Actions/interactions maître-élèves et statut scolaire de l'élève. In L. Talbot (ed.) *Pratiques enseignantes et difficultés d'apprentissage.* (pp.35-48). Ramonville : Eres.
- Grandaty, M. (2005). De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage. In L. Talbot, (Ed.) *Pratiques enseignantes et difficultés d'apprentissage.* (pp.49-60). Ramonville : Eres.
- Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système des médiations en classe. In B. Schneuwly, T. Thévenaz-Christen (Dir.). *Analyses des objets enseignés, le cas du français* (pp.93-110). Bruxelles : De Boeck.
- Grandaty, M. (2010). L'activité d'un enseignant novice et son guidage. *T.F.E : Travail & Formation en Education. Revue européenne interdisciplinaire de recherche.* Revue en ligne : <http://tfe.revues.org/>
- Parisse, C. & Morgenstern, A. (2010). Transcrire et analyser les corpus d'interactions adulte-enfant. In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Eds.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp.201-221) Paris : L'Harmattan.
- Rispaïl, M. (2007 dir). Le rôle de l'enseignant dans l'atelier de philosophie. In M. Rispaïl. *Apprendre à parler, apprendre à penser.* Les ateliers de philosophie. (pp.77-98). Paris : Sceren, Nice : CRDP.
- Solé, M-R. & Soler, O. (2010). L'effet de l'étaillage sur les récits des enfants. In J. Bernicot, E. Venezario, M. Musiol & A. Bert-Erboul (Eds), *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp.45-63). Figures de l'interaction. Paris : L'Harmattan.

Glossaire

Langage : fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes mise en oeuvre par la langue. Le langage est donc considéré par sa fonction de communication alors que la langue est le code permettant de mettre en oeuvre le langage. (d'après le Petit Robert)

Langue : système de signes verbaux propre à une communauté d'individus qui l'utilisent pour s'exprimer et communiquer entre eux (d'après le Petit Larousse 2012)

Acte de langage : plus petite unité qui réalise par le langage une action visant à modifier la situation des interlocuteurs. Le locuteur produit trois actes simultanément : locutoire (ce qui est dit), illocutoire (l'intention qui va avec ce qui est dit), perlocutoire (l'effet que ce qui est dit va avoir).

Étayage : ensemble des actions de l'adulte visant à accompagner l'élève dans la réussite de la tâche. Ces actions peuvent être : guider, accompagner, encourager. L'étayage langagier (Bruner) consiste à construire la pensée de l'enfant par le langage de l'adulte, tout en restant dans la zone proximale de développement de l'élève. Dominique Bucheton définit l'étayage comme l'ensemble des actions de l'enseignant pour aider l'élève à atteindre un savoir ou une compétence qu'il n'aurait pu atteindre seul. Pour cela il contrôle les actions, les soutient, aide à approfondir un élément et de manière générale à comprendre une procédure ou s'approprier une connaissance.

		CATEGORIES D'ETAYAGE							INTERLOCUTEUR		
DONNEES		Questionnement		Reformulation		Maintien de l'orientation			Focalisation	Nom de l'élève	Statut
L	I	Ouvert	Fermé	Avec ajout	A l'identique	Validation	Invalidation	Enrôlement			
1	Ça ne veut pas dire pour autant qu'on a terminé ou qu'a fini d'en parler parce qu'il y a encore quelques petites choses à éclaircir. Mais on a terminé et vous voyez que j'ai reposé, replacer au tableau							x			
1	Qu'est-ce que vous en pensez de cette histoire ... ? Est-ce qu'elle vous a plu ? Est-ce qu'elle vous semble toujours ETRANGE ? Est-ce... Qu'est-ce que vous avez à en dire ?	x	x							Justin	Moyen
3	Alors... Elle est toujours très mystérieuse...				x	x				Emma	Moyen
5	Bizarre Bizarre, mystérieuse, c'est un petit peu pareil... Alors, d'accord... Pourquoi ?	x			x	x					
9	Voilà, on sait pas encore... Il a raison Pierre, même arrivé à la toute fin de l'histoire, on a raconté plusieurs fois mais là en en faisant la lecture on a bien regardé tous les détails, on ne sait TOUJOURS PAS si c'est l'enfant qui a raison ou si ce sont les parents... Ils ne disent pas la même chose donc les parents et l'enfant... Tu peux expliquer ?	x		x		x				Pierre	Bon

1 1	Voilà... L'enfant dit que c'est le sale type, les parents disent que ce sont des bêtises...				x	x			Léa	Moyen	
1 3	Alors Léa dit quelque chose de tout à fait vrai mais POURQUOI tu dis ça ? Parce qu'il y a des éléments dans les images ou dans le texte qui nous font DOUTER, qui nous font dire qu'on sait pas. Qu'est-ce qui, qu'est-ce qui nous a euh... paru... euh... euh... étrange dans l'histoire ou dans les illustrations ? Qu'est-ce qui nous a, qu'est-ce qui fait qu'aujourd'hui on ne sait pas ?	x	x			x			Justin e	Moyen	
1 7	Oui mais qu'est-ce qui dans l'histoire te fait penser ça, te fait te fait te poser des questions ? Est-ce qu'il y a des choses dans les illustrations....	x						x	Marie	Bon	
1 9	Ah oui ! Dans l'image 12, alors y a voilà c'est ce que je veux c'est ce que Marie me dit il y a des petites choses dans les illustrations et même dans le texte qui nous font poser des questions... On a des petits pas qui sont ici. On se dit pourquoi ? Qui les a faits ? Louis ?	x				x			x Louis	Moyen	
2 3	Le petit jouet... alors... Parlons du petit jouet justement... on en avait déjà un peu parlé la semaine dernière des petits jouets... et les petits jouets ils nous apportent des éléments quand même...								x	Emilie	Faible
2 5	On avait vu que, oui, on avait vu qu'il y avait des jouets dans l'image 13 et qu'est-ce qu'ils font ces jouets ?					x			x	Emilie	Faible

	Et alors ? Qu'est-ce, et alors... Voilà...									
2 7	D'accord... Et qu'est-ce que tu en conclus alors ?	x				x			Emilie	Faible
2 8	Et alors qu'est-ce que tu en penses de ça ? Qu'est-ce que tu penses du fait qu'il y a des jouets qui ont l'air, on avait dit...		x							
3 1	VIVANTS ! ça veut dire quoi ? Tu voulais dire quelque chose Antoine. Est-ce que tu voulais dire quelque chose ?	x							Antoine	Faible
3 3	Les jouets bougent donc ils ont l'air vivant			x						
3 9	Là voilà, y avait... Mais c'était quoi ? Ces petits personnages ?	x				x		x	Pierre	Bon
4 1	Voilà, c'est des petits jouets qu'on voyait bouger comme ça. Qu'est-ce que ça peut vouloir dire - dans une histoire - que on montre des petits jouets qui sont - VIVANTS ?	x		x					Léa	Moyen
4 3	Alors ça, c'est une remarque qu'on avait déjà faite, c'est bien de la refaire, pour remettre nous remettre les choses qu'on a ; les jouets qu'on trouve dans l'image 3 ; les jouets qu'on voit dans la CHAMBRE de l'enfant se trouvent DANS LA RUE en train de... de faire des bêtises ou de regarder le... le ... le personnage en train de ... voler au.. à travers les maisons.			x					Emma	Moyen
4 5	Alors qu'est-ce que ça voudrait dire si c'était un objet ? Où est-ce que ... D'abord pourquoi tu dis ça ? Pourquoi tu dis ça ? Pourquoi ça serait un jouet ?	x						x	Emma	Moyen

5 1	Alors la maman et l'enfant n'ont pas DU TOUT le même point de vue. Quels sont les deux points de vue - de la maman et de l'enfant ?	x		x						Camille	Moyen
5 5	Voilà. Donc ça, on l'avait dit déjà, ils ont pas le même point de vue donc là dans l'histoire on a plusieurs points de vue ; vous savez on avait, on en avait parlé : on a le point de vue des parents, on a le point de vue de l'enfant puis on a un 3 ^{ème} point de vue qu'on avait vu . Est-ce que vous vous en souvenez ?	x		x							
6 1	Non... Ah non le sale type on sait pas du tout ce qu'il pense.								x	Emilie	Faible
6 3	Voilà. Le point de vue de l'auteur. Qu'est-ce qu'il fait quand il nous parle de l'histoire l'auteur là ?	x						x		Pierre	Bon
7 3	Est-ce que ça nous fait penser que c'est des jouets ça ?	x									
7 5	Ça fait penser à quoi ? On a dit que c'était... ?			x						Pierre	Bon
7 7	A la réalité ! Alors moi je trouve que dans ce livre, est-ce que vous trouvez pas dans ce livre que quelques fois - la réalité et puis -- Qu'est-ce qu'y a ? La réalité.			x						x	Emilie Faible
8 1	Alors ça s'appelle comment quand c'est pas la réalité ?			x							
8 7	Le contraire ben... ça peut être l'imagination et et ça peut être aussi ?			x						Louis	Moyen
8 9	Ou al... alors ça c'est l'imagination hein ? Il invente, il invente des histoires. Pourquoi il inventerait une histoire ?	x								Justin e	Moyen
9 1	Mais pourquoi ?	x								Pierre	Bon

93	Pour pas se faire disputer, pour pas se faire gronder, il inventerait une histoire. Alors ça c'est possible hein dans notre livre. On ne sait pas mais c'est possible dans notre livre qu'y ait une part de... ça s'appelle comment ?		x	x															
95	De mensonge. On sait pas après tout. Alors ça peut être : il peut dire la vérité, 1 ^{er} hypothèse, il peut dire la vérité, c'est peut-être le sale type qui a fait des bêtises ; deuxième hypothèse : il peut...	x		x															
97	Mentir, INVENTER autre chose et puis, est-ce qu'y a une troisième possibilité ?	x		x														Justin e	Moye n
108	Ça... Alors, alors ça, ça peut vouloir dire qu'il a fait deux dessins... Et si jamais c'était comme le le penser Emilie le même dessin, ça voudrait dire quoi si c'est le même dessin ?	x											x					Pierre	Bon
111	Voilà donc ça voudrait dire le dessin il est...			x															
113	Voilà. Est-ce que c'est des choses possibles ça ?			x															
115	On avait dit hein ça nous semblait totalement impossible																		
118	On dirait oui... on peut.. Oui c'est vrai. Sarah.																		
117	Oui donc ça on ne le sait pas très bien, ça effectivement on ne peut pas avoir une réponse attendez. On attend. On peut pas avoir une réponse très précise.																		
118	C'est une couverture Sarah qu'elle met sur le mur ?			x															

<p>Alors donc on va toujours dans la même direction c'est-à-dire qu'on se pose la question de savoir pourquoi ces dessins BOUGENT sur le mur, c'est-à-dire que les dessins ne sont pas... Moi si je fais un dessin au tableau, il va pas changer de forme. Il va rester toujours pareil hein ? Là le dessin il change donc on va se poser les questions là-dessus.</p>										
<p>1 3 6</p> <p>Quand la maman... mais on a l'impression que c'est la peinture qui coule... pourquoi nous on aurait l'impression que le dessin pleure, c'est intéressant ce qu'elle vient de dire. Toujours dans la même... oui.</p>	x						x	Pierre	Bon	
<p>1 4 4</p> <p>Donc qu'est-ce que ça veut dire ça ? ça veut dire, est-ce que c'est des choses que vous... Qu'est-ce que ça veut dire ? C'est bien ce que tu dis ! C'est intéressant et en même temps c'est intéressant ce qu'elle dit Célia. Ça revient un petit peu à la même chose. Célia, elle nous dit : on a l'impression que le DESSIN quand la maman le recouvre avec la tapisserie, on a l'impression qu'il PLEURE... Pierre après nous dit mais tout de façon c'est pas possible que la peinture coule parce que normalement elle devrait être sèche. Donc on est toujours en train de dire, là c'est pas possible, là c'est pas possible que les choses se passent comme ça. Pourquoi on verrait le personnage pleurer parce</p>	x		x (confr ontation)							

	que la maman xxxx la tapisserie ?									
1 4 7	Ben oui, il va être recouvert ! ça veut dire <i>[simultanément, élève : parce que, parce que]</i> qu'il va disparaître donc ça veut dire qu'il n'a pas envie. Est-ce que vous avez déjà vu un dessin...		x	x						
1 5 1	Vous avez déjà vu un dessin pleurer ?		x							
1 5 5	Ben si tu dessines avec des larmes.			x						
1 5 7	Mais tu tu ne vois pas les larmes couler sur le dessin quand même.		x							
1 5 9	Non, jamais ça t'est arrivé						x			
1 6 3	Ben si toi tu pleures mais je te parle du dessin							x	Léa	Moye n
1 6 5	Alors la dernière image, on - l'avait déjà remarqué - la dernière fois qu'on en a parlé, la dernière image - elle nous laisse quelle impression ? On on a vraiment l'impression que...	x						x	Emma	Moye n

1 6 7	Oui mais écoute bien ma question. Le chat, il essaie de se défendre bien-sûr mais qu'est-ce qu'on PENSE quand on voit la dernière image ?	x						x	Célia	Faible
1 6 9	Voilà... Alors... on a la la la Quand on regarde la dernière image, on se dit mais mon dieu mais c'est bien le petit garçon qui avait raison : il existe bien un sale type. Ça, ça nous fait penser que effectivement il y a un sale type. Et puis, qu'est-ce qu'on avait dit aussi alors attend je vais peut-être... Tu as d'autres choses à dire.	x		x					Pierre	Bon
1 8 2	Alors non mais attend il fait une remarque intéressante hein, on l'avait pas vu ça. Emilie, regarde, effectivement il a raison, c'est pas la même couleur. Est-ce que ça veut dire que c'est pas la même maison quand même ?			x				x		
1 8 4	Est-ce que la couleur c'est très important là ?			x						
1 8 6	Vous savez euh... quand on fait quand on fait un un dessin ou quand on fait une peinture quelques fois selon la lumière la peinture elle change un petit peu. C'est peut-être un détail ça de peinture. Je ne sais pas si c'est très très important. Faudra qu'on regarde de plus près. Mais c'est que euh euh... Vous avez raison euh j'avais pas remarqué mais ça pour l'instant on ne l'avait jamais remarqué.							x	Pierre	Bon
1 8 8	Peut-être, c'est possible					x			Enzo	Bon

190	Alors alors qu'est-ce que ça pourrait vouloir dire ça ? Est-ce que ça... Est-ce que ça veut dire quelque chose ?	x								Camille	Moyen
194	Euh oui mais alors... Moi je suis ennuyée là parce que je ne vois pas comment on va s'en sortir. Qu'est-ce que ça peut nous prouver ça ?	x									
200	Et alors ça voudrait dire quoi ça là ?	x								Camille	Moyen
205	Euh alors d'abord ça on ne sait pas comment il a fait pour rentrer dans la maison et alors la remarque, la remarque qu'elle a fait là ; sur les meubles, la remarque qu'a fait Enzo, celle qu'a fait Pierre qui se rejoignent toutes les trois [geste de rassemblement : doigts qui s'entrecroisent]. Qu'est-ce que ça pourrait vouloir dire ça xxxx important vraiment ? Vincent.	x							x	Vincent	Moyen
207	Alors c'est chez qui ça ? Tu dis que c'est chez lui ? C'est chez qui ?	x								Vincent	Moyen
209	Alors ça voudrait dire que c'est qui ? Qui est-ce qui tire la queue du chat alors ?	x								Vincent	Moyen
211	C'est le sale type toujours qui tire la queue du chat ?		x							Vincent	Moyen
215	On voit un petit peu ses cheveux.				x	x					

Tableau récapitulatif des formes d'étayage / intervention / interlocuteur

		CATEGORIES D'ETAYAGE							Interlocuteur		
DONNEES		Questionnement		Reformulation		Maintien de l'orientation			Focalisation	Nom de l'élève	Statut
Ligne	Parole enseignant	Ouvert	Fermé	Avec ajout	A l'identique	Validation	Invalidation	Enrôlement			
216	<p>C'est, c'est très compliqué hein ! Parce qu'on a vu une image qui nous fait penser ... attendez je résume... vous me direz si j'ai bien compris. On est très ennuyés, hein, sur cette histoire, parce que là on a une image qui nous laisse à penser qu'en fait là c'est le toit d'un immeuble et que là c'est le mur de la maison de l'enfant et qu'en fait sur l'image suivante, dans la mesure où on retrouve la même couleur ce serait toujours la maison de l'enfant. Donc ce qui nous laisserait à penser que c'est qui tire la queue du chat ?</p>	X		X		X				?	

2 1 9	L'enfant ça nous ferait penser, ça nous donnerait à penser que c'est l'enfant mais en fait en examinant de plus près l'image Antoine, qui est allé enquêter de très très près, a dit non mais c'est le sale type parce qu'on voit ses cheveux raides qu'on avait décrit. Alors vraiment on arrive plus à savoir. Moi j'arrive plus à savoir.			X					X	Justine	moy en
2 2 3	Donc ça voudrait dire que le sale type il est encore dans la maison de l'enfant. Donc avec papa qui range son bureau maman qui met la tapisserie et l'enfant qui est puni et le sale type serait toujours dans l'appartement ? Ca vous semble possible ?		X	X					X	?	
2 2 5	De l'immeuble tu veux dire ? Dans une autre maison, dans un autre appartement de l'immeuble.			X						louis	moy en
2 2 7	Ah c'est notre indice qui nous fait penser que c'est pas l'enfant							X		emma	moy en
2 3 1	Ca c'est que nous dit l'enfant dans le texte. C'est quand on a relu l'histoire la fin de l'histoire toute à l'heure c'était marqué que les parents ... les 2	X		X						celia	faible

	types continuent à embêter quelqu'un...mais que les parents ne le savent pas. Ca c'est le euh qui est-ce qui nous dit ça Célia ?									
2 3 3	C'est l'enfant qui nous dit le dit d'accord c'est l'enfant qui nous le dit. Si on a dit toute à l'heure que quelques fois il faisait des ... un petit peu des		X	X		X			célia	faible
2 3 7	Peut-être.... Ce sont toutes les remarques qu'on a fait sur la couleur de l'appartement ...oui					X			Marie	bon
2 4 0	C'est pas le même point de vue encore une fois on a beaucoup d'histoires de point de vue. Ecoutez vous savez ce que je vous propose écoutez –moi on va essayer de ne pas trop se concentrer sur ces 2 dernières images. Pourquoi ? Parce qu'elles ne nous donnent pas de réponse d'accord. On les a bien analysées bien regardées maintenant on va essayer de voir toutes les hypothèses. Essayons de revenir sur la liste des images pour trouver d'autres euh..... Lucie...			X				X	Lucie	faible

2 4 2	Eh là-bas, vous avez pas d'idées, Mathieu, Marion, Charlotte, Lisa... non ? c'est bizarre ça							X	lucie	faible
2 4 4	Oui Lucie ça on l'a déjà dit que le dessin regardait le peiti garçon, oui Marion...							X	lucie	faible
2 4 6	Oui parce que ça c'est des petits pointillés qui nous indiquent le chemin qu'il parcourt. Alors ça c'est intéressant de revenir là-dessus. Tu peux venir STP voir l'image 13 et tu vas me décrire le trajet que fait le sale type... Alors il sort d'une fenêtre ensuite... vas-y...non non tu le dis qu'est-ce qui se passe ?	X					X		X	marion bon
2 4 8	Il rentre dans une autre			X						marion bon
2 5 0	Voilà un sale type qui rentre dans une fenêtre qui traverse un immeuble sort par une autre fenêtre il retransverse un immeuble...il ne fait que ça et tout en volant je vous signale...parce qu'on ne le voit pas marcher, hein ? On le voit bien il fait comme ça hein ? d'accord....alors qu'est-ce que vous en dites ? Emilie	X		X					X	marion bon
2 5 2	D'accord Emilie...mais toi tu as déjà vu des		X					X	emilie	faible

	voleurs qui volent de fenêtre en fenêtre ?									
2 5 4	Ah mais c'est une histoire...c'est une histoire			X	X				émilie	faible
2 5 6	Oui on est dans une histoire on est d'accord ... on est dans une histoire qui nous parle de choses qui existent dans la vie...des voleurs ça existe des enfants qui font des bêtises ça existe etc...mais quelqu'un qui vole est-ce que ça existe ? A part superman moi je ne connais pas des personne qui vole			X	X				?	
2 6 0	Oui ça on l'a déjà dit hier mais on essaie de rester dans la question...qu'est-ce qu'on en pense ? Justine... vous n'arrivez pas à répondre à ma question	X						X	justine	mo yen
2 6 2	Alors ça c'est une chose qu'on avait un petit peu remarqué mais pas tout à fait aussi précisément... Justine elle nous dit voilà....ça on l'avait remarqué la dernière fois je ne sais pas si vous vous souvenez... on avait remarqué que les jouets qui étaient dans la chambre de l'enfant on les retrouvait dans la rue...ça nous avait déjà semblé un petit peu...		X	X		X			X	Justine mo yen

2 6 4	Bizarre...ça n'arrive pas tous les jours ça d'accord ? et comme dit très justement Justine on a l'impression que les jouets grandissent... Effectivement la voiture de police qu'on trouve ici...		X	X						justine	moy en
2 6 6	Elle est là-bas mais on dirait mais on dirait une vraie voiture de police parce qu'elle est en bas des immeubles et elle semble essayer d'attraper le voleur				X					emma	moy en
2 6 8	Alors justement... là je vais demander à Marie, viens...tu vas regarder l'image 3...tu vas regarder tu vas me dire...l'image 1 on voit un enfant qui s'ennuie l'image 2 qu'est-ce qu'on voit ? on va essayer de rappeler tout ça ...qu'est-ce que tu vois dans l'image 2 ?	X				X			X	marie	bon
2 7 0	Oui mais décris moi toutes l'image pas des petits bouts...qu'est-ce qui se passe ? c'est qui ça ?	X				X			X	marie	bon
2 7 2	Le petit garçon qu'est-ce qui fait ? il est déguisé comme vous et qu'est-ce qui fait ?	X				X			X	marie	bon
2 7 4	Est-ce qu'il joue vraiment ?	X					X		X	marie	bon
2 7	Qu'est-ce qu'il fait ?	X							X	marie	bon

6										
2 7 8	Ah il est un petit peu énervé...il est un petit peu énervé et qu'est-ce qu'il fait ? qu'est-ce qui te montre qu'il est énervé ?	X		X	X			X	marie	bon
2 8 0	Il a ses dents serrées et puis ?	X		X	X			X	marie	bon
2 8 2	On dirait qu'il cherche à donner des coups de pieds à son jouet...est-ce que le jouet il se laisse faire ?	X		X	X			X	marie	bon
2 8 4	On a dit que les jouets avaient l'air vivant...le jouet il se défend...ici on a une voiture de police...ici on des quoi ? des soldats et ici qu'est qu'on a ?		X	X	X			X	marie	bon
2 8 6	Un dessin...qu'est-ce qu'il a fait comme dessin, comme portrait ?	X		X	X			X	marie	bon
2 8 8	C'est-à-dire qu'est ce qui te fait penser ça ?	X							marie	bon
2 9 0	oui				X				marie	bon
2 9 2	Les bonhommes qui sont sur le mur, très bien....maintenant je vais demander à Léa de venir regarder l'image suivante...c'est-à-dire on a l'enfant qui joue dans sa chambre et tout d'un coup qu'est-ce qui arrive en catastrophe ?	X			X			X	?	

294	Maman...donc ça c'est l'arrivée de maman...est-ce que tu peux me décrire ce qui se passe quand maman arrive dans la chambre ?	X		X		X		X	léa	moy en
296	On avait déjà parlé de ça mais aujourd'hui on peut en reparler...on a les jouets on a l'impression que quand la maman arrive dans la chambre les jouets se... ils se quoi ?		X			X			léa	moy en
298	Qu'est-ce qu'ils font ?	X							léa	moy en
300	Ils se cachent on voit le policier qui se cache derrière la voiture on voit le parachutiste qu'on voyait toute à l'heure en train de sauter dans la chambre...on le voit sur la pointe des pieds en train de partir tout doucement... on voit c'est quoi c'est Batman là hein ? c'est Batman qu'est-ce qui fait le petit garçon avec Batman là ?	X		X		X		X	?	
302	Il le cache effectivement...et puis qu'est-ce qu'on voit aussi ? on voit quelque chose d'un petit peu d'un petit peu amusant aussi mais...je sais pas si vous l'avez remarqué ,un petit détail...		X					X	léa	mo yen

304	Ouais bon enfin d'accord...y'avait d'autres petits détails mais c'est pas très grave...on est bien d'accord on a des jouets dans une chambre un enfant un petit peu excité un peu en colère qui joue de manière un petit peu sauvage et après on a l'arrivée de la maman...et on a les jouets qui se cachent... Ces mêmes jouets...je vous interroge tout de suite...ces mêmes jouets on les retrouve dans l'image n°13 qui pose tant de problèmes									marie	bon	
306	Peut-être...Justine...y'en a d'autres qui veulent parler aussi ? je t'interroge après								X		justine	moyen
308	Oui ça on le sait on le sait...alors qu'est-ce qu'on peut dire ? Vincent excuse-moi	X									vincent	moyen
315	Oui lui il rentre								X		antoine	faible
317	Ça Antoine on l'a déjà dit plusieurs fois...on avait trouvé ça bizarre que le dessin regarde l'enfant...on l'avait trouvé bizarre								X		antoine	faible
319	Et l'enfant aussi regarde le dessin...ben oui on a trouvé ça déjà un petit peu								X	X	vincent	moyen

	étrange...alors ça...tu peux aller t'asseoir à moins que tu aies autre chose à dire ? y avait autre chose que tu voulais dire ?									
3 2 1	Voilà mais ça c'est ce que nous a un petit peu expliqué Marion toute à l'heure c'est ce qu'elle nous a réexpliqué Marion...Enzo...j'aurais bien aimé qu'on reste sur les 2 images du début mais vous avez pas très envie...Mattéo tu vas me dire					X		X	enzo	bon
3 2 3	Viens Enzo...ou reste à ta place si tu veux							X	enzo	bon
3 2 5	C'est peut-être pour ça rappelez-vous quand il nous dit tout va mal qu'il nous dit tout va mal...quand il nous dit tout va mal...(bruit dans la classe) ça va ?...c'est qu'il veut nous raconter l'histoire qui s'est passée hier d'accord ?... vas-y Justine...non non pardon Louis ça fait longtemps qu'il demande...allez		X			X			louis	moy en
3 2 8	Oui mais moi euh...peut-être mais...je pense pas que ce soit...tu vois ils sont pas du tout habillés pareil...euh je ne pense pas mais bon...euh...MEmma						X		louis	moy en

	?									
3 3 4	Bon ça fait 2 enfants qui viennent me dire la même chose y'a 2y'a 2 enfants qui viennent de dire la même chose...y'a 2 enfants qui viennent de me dire que peut-être un des personnages ...(bruit dans la classe)...ben décidemment qu'est-ce qui vous arrive aujourd'hui ? allez stop... y'a 2 enfants qui viennent de dire la même chose...2 enfants qui viennent de me dire que peut-être dans les jouets de l'enfant y'en a un qui serait le sale type...qu'est-ce que ça veut dire ? Moi je sais pas mais qu'est-ce que ça voudrait dire si un des jouets de l'enfant était en réalité le sale type ? Dans l'histoire ça voudrait dire quoi ça dans l'histoire ?	X			X				emma	moy en
3 3 6	Réponds à ma question qu'est-ce que ça voudrait dire ?	X						X	X	?
3 3 8	Est-ce que ça existe dans la vie ça ?		X							?
3 4 0	Un jouet qui grandit et qui prend les habits de l'enfant		X							?

3 4 2	C'est une histoire oui...on essaie de comprendre ce qui se passe dans cette histoire...et nous dans cette histoire ce qui nous ennuie depuis le début c'est qu'on ne sait pas si ce sont les parents qui ont raison ou si c'est l'enfant...on essaie de trouver des preuves des indices des choses qui nous font aller dans un sens ou dans l'autre...alors vous avez trouvé une...dit...vous avez dit que c'est peut-être un des jouets ...hein...peut-être qu'un des jouets c'est le sale type...si c'était le cas qu'est-ce que ça voudrait dire ?	X		X					marie	bon
3 4 4	Oui ça c'est possible...ça c'est possible qu'il raconte l'histoire					X			marie	bon
3 4 8	Personne le sait parce qu'on a dit toute à l'heure Sarah que c'était...qu'on n'avait jamais vu ça quelqu'un qui vole d'une fenêtre						X		sarah	faible
3 5 0	On dirait un fantôme donc est-ce que ça existe un fantôme ?		X						sarah	faible
3 5 3	Oui d'accord toujours la même chose hein...les jouets nous posent problème parce qu'ils marchent ils					X			léa	moyen

	vont-ils viennent...ils vont-ils viennent c'est des jouets un petit eu spéciaux									
3 5 5	Voilà c'est vrai ça on l'avait déjà remarqué...euh c'est...vas-y Justine				X				?	
3 5 9	Oui ça on l'a déjà dit...c'est la description de l'image...on voit toutes les bêtises que fait cette personne...c'est la description de toutes les bêtises que fait cette personne ça ne nous permet pas ça de savoir qui a fait des bêtises				X				Lucie	faible

		CATEGORIES D'ETAYAGE							Interlocuteur		
DONNEES		Questionnement		Reformulation		Maintien de l'orientation			Focalisation	Nom de l'élève	Statut
Ligne	Parole enseignant	Ouvert	Fermé	Avec ajout	A l'identique	Validation	Invalidation	Enrôlement			
362	Qui ? Qui lui ?	X								Emilie	FAIBLE
364	D'accord/ on est tout à fait d'accord ! Ça peut être l'enfant qui a inventé des histoires et qui a / qui a / qui a mis le désordre dans la maison et qui invente des histoires pour ne pas se faire gronder/ ça on est d'accord. Alors ce qui nous fait penser que ça peut être lui / qu'est-ce qui nous fait penser que ça peut être l'enfant ? Jusqu'à présent/ on a vraiment pensé que c'était le sale type. Mais si c'était l'enfant/ qu'est-ce qui nous fait penser que c'est l'enfant ? Enzo	X		X		X			X	Enzo	BON
366	Oui/ mais qu'est-ce qui nous fait penser/ dans l'histoire/ qu'il peut inventer ?	X				X				enzo	BON
368	Et alors ? (avec insistance)	X								enzo	BON

370	Et alors ? (<i>avec insistance</i>)	X							enzo	BON
372	Qu'est-ce que tu en dis de ça ?	X							?	?
374	Oui (<i>hésitant</i>). Qu'est-ce que tu en dis ? (une élève lève le doigt et se lève) Vas y Camille.	X			x				Camille	MOYEN
376	Oui. Louis				X				louis	MOYEN
378	Alors si on dit / alors moi je veux bien/ je veux bien accepter toutes vos idées mais si on dit que c'est le jouet qui a fait les pas/ qu'est-ce que ça signifie ?	X		x	x				emilie	FAIBLE
380	Est-ce que c'est possible ?		X						? élèves	?
382	Ça n'est pas possible ! Donc/ qu'est-ce que ça voudrait dire ?	X		x					léa	MOYEN
384	Oui/ c'est une histoire mais c'est une histoire dans laquelle je vous demande de me dire pourquoi vous pensez cela ou pourquoi vous pensez autre chose.	X		x	x				?	?
386	Ça c'est une histoire bizarre c'est le moins qu'on puisse (<i>coupée</i>). Michèle.			X					Marion	BON

388	Oui on est d'accord c'est soit l'un/ soit l'autre. On est d'accord hein ? C'est soit le petit garçon soit le sale type. Il y a des choses qui nous laisse à penser que ça peut être le sale type. On a vu plein d'indices qui nous ont un petit peu/ euh / (coupée)		x	x				x	?	?
390	Qui nous ont étonnés/ y a la dernière image/ y a le fait que / on le voit / euh/ euh / on voit décrire toutes les bêtises qu'il peut faire/ y a le fait qu'on s'est dit aussi les dessins qui sont sur le mur sont beaucoup trop grands pour que ce soit l'enfant qui les fasse/ y a plein de chose qui nous ont fait penser que c'était pas l'enfant. Et puis à côté de ça/ y a des choses/ des indices qui nous fait dire « Mais attends c'est pas possible d'abord/ c'est pas possible qu'il y ait un bonhomme qui / qui fasse euh / le tour des maisons en volant comme ça ! » Ça/ ça nous a déjà / ça a déjà attiré notre attention. Notre attention elle a été attirée ensuite par la maison. On s'est dit « Mais attends est-ce que c'est la même maison là ? est-ce que c'est la maison ? ». On s'est posé des questions. Qu'est-ce qu'il y a d'autre qui nous a fait penser que ça... que ça pouvait être le petit garçon ?	x	x						Marion	BON

392	Alors/ là / c'est très très compliqué parce que ça voudrait dire que le petit garçon... voulant faire des bêtises mais ne voulant pas se faire gronder/ construit un robot/ le télégui / fait un robot téléguidé en plus pour qu'il fasse les bêtises à sa place.			X			x		vincent	MOYEN
394	Est-ce que c'est possible ça ?		X						? élèves	?
396	Il me semble pas hein ? Bon c'est une hypothèse amusante mais je sais pas si elle est bien possible. Oui Léa.						X		léa / ? élèves	MOYEN
401	Oui.						X		léa	MOYEN
403	Oui absolument/ ce sont les mêmes im / (coupée par Léa)			X			x		léa	MOYEN
405	Oui.						X		léa	MOYEN
407	Oui oui on est d'accord Léa ce sont les mêmes images (<i>Léa retourne à sa place</i>). Vincent.			x			X		vincent	MOYEN
409	Mathieu t'as pas une petite idée ? Samuel non plus ? Charlotte non plus ? Beh alors... c'est parce que tu n'as qu'un œil aujourd'hui (<i>elle montre Charlotte qui est déguisée pour la fête de l'école</i>). C'est pour ça/ hein Charlotte ? Allez vas-y (<i>elle fait reprendre Vincent</i>).	X						x	vincent	MOYEN

411	Oui c'est vrai mais c'est pareil ça nous donne pas / oui c'est vrai tu as raison/ c'est bien observé mais ça nous donne pas vraiment de renseignement sur l'histoire. Vas t'asseoir. (Une élève lève le doigt) Vas-y Emilie (<i>elle va au tableau</i>).									X	emilie	FAIBLE	
413	Ah/ tu t'en rappelles plus. Tu voulais dire quoi ?	X		X							emilie	FAIBLE	
415	Non/ non ça se fabrique mais c'est pas possible (Emilie retourne à sa place). Là il faut écarter cette idée parce que je crois qu'elle est vraiment pas possible. Essayez plutôt de vous concentrer sur ce que vous voyez/ sur les images. (Samuel lève le doigt) Oui Samuel ?									X	Loïc	MOYEN	
417	C'est la question qu'on s'est posé tout à l'heure Samuel. Tu as raison c'est vrai on s'est posé cette question mais on a pas trouvé de réponse. Ça nous a semblé à la fois bizarre que ça soit le sale type mais en même temps quand on l'a regardée on a dit « Beh oui on dirait bien que c'est lui ». Donc voilà on a pas trop su trancher. Camille ?		X		X						camille	MOYEN	
419	Oui ça c'est pareil/ je sais pas si ça peut vraiment nous renseigner. Bon écoutez on arrive pas à trouver la solution. Enzo.									X	X	enzo	BON

421		X			x				enzo	BON
423	Le petit garçon. Donc toi tu penses qu'en fait le petit garçon c'est lui qui a inventé cette histoire et qui a / qui en fait a fait les bêtises (<i>Enzo acquiesce de la tête</i>). Oui. Lisa.			X					lisa	BON

Ne pas Diffuser

425	<p>Oui tu as raison c'est un bâton dans la main mais ça on l'a déjà vu plusieurs fois Lisa et vous... vous regardez encore des tous petits détails (<i>elle fait un geste avec la main</i>)/ vous êtes encore à regarder des tous petits détails dont on a parlé plein plein de fois mais maintenant l'histoire vous la connaissez vraiment dans son entier. Vous en connaissez tous les détails et maintenant il faut essayer de se dire « Quelle décision on prend ? Est-ce qu'on prend une décision ? Est-ce qu'on est sûr que c'est l'enfant ? Ou bien est-ce qu'on est sûr que c'est le bonhomme ? Ou bien est-ce qu'on est sûr de rien du tout ? ». Qu'est-ce que vous en pensez ? C'est la question que je vous pose. // Je rappelle tout ce qu'on a vu hein ? Les jouets apparemment vivants/ le bonhomme impossible qu'il passe/ qu'il soit dans les immeubles comme ça à toute vitesse. D'un autre côté on a vu que dans la dernière image ça a bien l'air d'être lui quand même. Charly.</p>			X		X			X	charly	FAIBLE
427	<p>Peut-être qu'il court très vite mais faut vraiment qu'il court très vite alors.</p>			X						emilie	FAIBLE
429	<p>Toi tu dis que c'est les deux. C'est-à-dire qu'ils se sont mis tous les deux pour les faire ?</p>	X			x					emilie / léa	FAIBLE/MOYEN

432	C'est-à-dire qu'elle / elle a / elle a bien senti certaines choses mais elle arrive pas bien à conclure/ à expliquer la fin de sa phrase. Mais c'est vrai qu'elle a dit des choses qui sont intéressantes. Elle a dit des choses qui sont intéressantes. Comment t'as rien compris toi ? (elle questionne une élève qui bouge la tête pour signifier qu'elle n'a pas compris). Vincent.								vincent	MOYEN
433	Attends. Ecoute Vincent je résume juste pour Léa et pour xxxxx qui n'ont pas compris. Emilie en fait elle dit « Ce sont les deux à la fois qui ont fait les bêtises ». C'est bien ce que tu as dit ? (Emilie acquiesce) Et tu as dit aussi si je me trompe pas que c'est le petit garçon qui a /			X					emilie	FAIBLE
436	C'est pas tout à fait ça que tu as dit tout à l'heure. J'avais compris que tu disais que c'était le petit garçon qui avait dessiné le sale type. C'est pas ça que tu as dit ?	X							emilie	FAIBLE
440	Vas-y Célia explique moi alors.						X		célia	FAIBLE
442	Les deux qui avaient fait les bêtises. Donc elle peut dire à ce moment-là que le bonhomme il existe aussi.				X			X	célia	FAIBLE

444	Si elle a dit qu'il a fait des bêtises ça veut dire qu'il existe. Vas t'asseoir Vincent. Ça veut dire qu'il existe un homme qui va de fenêtre en fenêtre en volant. Ça veut dire que vous acceptez cette idée.		x						X	? élèves	?
446	Si vous dites qu'il existe/ vous acceptez l'idée qu'il y ait des bonhommes qui puissent voler de fenêtre en fenêtre.								X	?	?
448	Alors ?	X								?	?
450	Et beh alors /	X								? élèves	?
452	Non mais on est dans l'histoire. On essaye de savoir. Je sais que c'est une histoire.						X			léa	MOYEN
454	Avec un avion bien sûr. Pierre.					X				pierre	BON
456	Donc maintenant on a une troisième idée. On sait pas si c'est l'un ou si c'est l'autre mais vous me dites c'est les deux ?		x	X						léa	MOYEN
458	Bin voilà ça n'explique pas tout. Alors ça/ comment est-ce qu'on peut l'expliquer ? Est-ce qu'on peut expliquer que des jouets soient vivants ?	x	X	x						? élèves	?
460	On peut pas l'expliquer. Imaginez que des jouets soient vivants/ ça veut dire que c'est... Célia ?	X		x						célia	FAIBLE
462	Y a pas une autre possibilité pour que les jouets se mettent à marcher ?	X							x	?	?

464	Oui la lampe de Papa s'est renversée. Ça on le sait. Ça c'est quand on a décrit les images au début qu'on l'a vu. Alors moi je vais poser la question autrement. Ceux qui ont des frères et sœurs dans la classe / y a des enfants qui ont des frères et des sœurs hein Charly ? T'as des frères et une petite sœur toi ? (<i>l'enfant acquiesce d'un geste de la tête</i>) Ecoutez-moi. Vous jouez avec votre frère ou votre sœur ? Ça vous arrive de jouer ?			x		x							? élèves	?	
466	Quand vous jouez par exemple avec un copain ou une copine / si vous jouez avec vos jouets dans la chambre par exemple / qu'est-ce que vous faites ?			x										?	?
468	Ah ouais. On fait parler les jouets. On imagine / on fait parler les jouets. Oui Lucie.					x							lucie	FAIBLE	
470	Tu avais une poupée qui jouait et qui marchait / qui marchait/ qui jouait et qui chantait toute seule. Donc vous faites parler vos jouets. Quand vous faites parler vos jouets/ qu'est-ce que vous faites ?			x										?	?
472	Oui vous parlez vous mais vos jouets qu'est-ce qu'ils deviennent ?					x								emilie	FAIBLE
474	Presque dans la réalité. Vous les faites parler / vous les rendez comment vos jouets alors en les faisant parler?													?	?

476	Donc vous arrivez à les rendre vivants vos jouets vous aussi en les faisant parler.											x						? élèves	?		
478	Et alors l'enfant qu'est-ce qu'il fait là ?												X					célia	FAIBLE		
480	Il rend vivants ses jouets. Alors/ si c'est lui qui rend vivants ses jouets/ qu'est-ce qu'il fait d'autre ? Qu'est-ce qu'il peut faire d'autre ?												X		x			camille	MOYEN		
482	Alors qu'est-ce que ça / quelle(s) possibilité(s) on aurait là ?												X					enzo	BON		
484	Alors ça on a dit que non / c'était pas une bonne piste ça.																	X	vincent	MOYEN	
486	Non/ non Vincent non c'était pas une bonne piste. On va plutôt parler de comment rendre ses jouets vivants. Qui rend les jouets vivants ? Quand vous jouez/ qui rend les jouets vivants ?												X					x	? élèves	?	
488	Bin c'est vous/ absolument ! C'est vous qui rendez les jouets vivants. Alors essayons de voir un peu si l'enfant il fait pas exactement la même chose. On le voit dès le début quand même. Parce que les jouets dans la chambre/ on a l'impression qu'il sont ?																	X	?	?	
490	On a l'impression qu'ils sont vivants. C'est donc l'enfant qui les rend vivants. Qu'est-ce qui / quand vous faites parler vos jouets/ qu'est-ce qui fait que vous les faites parler ? C'est votre ?																	X	x	?	?

492	C'est votre tête ! C'est votre ?		X		x						?	?
494	C'est votre imagination qui construit tout ça et l'enfant est-ce que c'est pas possible ?		X		x						? élèves	?
496	Qu'il imagine aussi des choses ?		X								? Élèves / emilie	FAIBLE
499	Il est un enfant. Qu'est-ce que t'en penses toi Antoine de ça ? Est-ce que tu penses que c'est ce petit garçon ? Est-ce que tu penses que c'est le petit garçon qui fait / qui rend ses jouets vivants ?		X		x						antoine	FAIBLE
501	Oui tu penses. Pourquoi tu penses ? Hein ?		X		x						antoine	FAIBLE
503	Vas y dis-moi. Tu as une idée ou tu essaies d'embêter Enzo (<i>son voisin de table</i>) seulement ?		X						x		antoine	FAIBLE
505	Est-ce que t'as une idée ?		X								antoine	FAIBLE

507	Alors donc il peut rendre / on peut imaginer qu'il rend ses jouets vivants et donc à ce moment-là qu'est-ce qu'on peut conclure sur cette histoire ? enfin / qu'est-ce qu'on peut imaginer sur cette histoire ? // Vous êtes fatigués là. Je vous demande juste un tout petit effort. Si on décide de dire « Beh c'est peut-être l'enfant qui imagine que ses jouets sont vivants et qui les fait marcher/ qui les fait courir ». Donc qu'est-ce qu'il pourrait avoir fait l'enfant aussi ?	X		x				x	x	pierre	BON
509	Il aurait pu rêver quand il dormait mais imaginons qu'il ne dort pas.				X					?	?
511	Mathieu/ qu'est-ce qu'il aurait pu faire ?	X								emilie / camille	FAIBLE/MOYEN
515	Il pourrait effectivement nous dire quelque chose qu'il a inventé. Il se pourrait... il se pourrait que c'est lui qui aurait inventé cette histoire. Est-ce que c'est possible ça ?		x	X			x			? élèves	?
517	Est-ce que vous arrivez à vous faire une idée ? Quand on aura fini le livre/ quand on l'aura vraiment terminé à la fin de la semaine prochaine/ est-ce qu'il y aura des enfants qui seront sûrs de savoir ce qui s'est vraiment passé ?	X							x	? élèves	?