

INTERACTIONS LANGAGIÈRES ET EXPERTISE ENSEIGNANTE : PEUT-ON FORMER LES ENSEIGNANTS À L'ÉTAYAGE ?

Rouba Hassan
Théodile-CIREL (ÉA 4354)
Université de Lille

Cet article tente de répondre à une question simple et essentielle, à mes yeux, pourtant rarement posée à ma connaissance. Qu'est-ce qui spécifie l'étayage enseignant par rapport à celui d'un autre adulte ayant l'habitude d'interagir avec de jeunes enfants ? Cette question découle d'une autre, plus générale, qui concerne l'expertise enseignante en matière de médiations langagières et débouche sur celle de la possibilité de former les enseignants aux interactions langagières et plus spécifiquement à l'étayage pris ici dans une acception restreinte : il s'agit de l'étayage linguistique et discursif. De la réponse à cette question dépendent en partie les contenus qu'une telle formation pourrait enseigner !

Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous¹ avons comparé les usages linguistiques et discursifs de mères² et d'enseignants dans une activité de lecture dialoguée avec leurs enfants/élèves. Les mères ne sont pas exactement des adultes tout venants puisqu'il s'agit de partenaires interactionnels privilégiés de l'enfant qui ont développé une certaine expertise spontanée, si je puis dire, en matière d'étayage, ce qui rend la comparaison encore plus intéressante si on cherche à identifier une expertise professionnelle. Les résultats de nos premières analyses sur une partie du corpus étudié ici (Hassan, Salagnac, Vinel, 2013 ; Vinel, Salagnac, Hassan, 2014) ont montré des différences entre les mères et les enseignants intéressantes à interroger. Ces différences concernent l'usage des unités linguistiques et les types de discours privilégiés.

Les différences observées, qui permettent de spécifier les pratiques d'étayage enseignantes, portées à la connaissance des enseignants, pourront devenir un objet de réflexion afin de conscientiser – et donc agir sur – ce qui semble être préconscient et inscrit dans des pratiques incorporées. Bien que la perspective adoptée soit linguistique, elle ouvre des pistes de réflexion complémentaires aux approches didactiques ou sociologiques des médiations langagières en classe.

L'ÉTAYAGE DANS LES INTERACTIONS ADULTE-ENFANT ET LA QUESTION DE LA FORMATION

Les travaux en acquisition du langage sur les interactions adulte-enfant (cf. Clark, 2009) et sur les interactions maître-élève dans une perspective didactique (Delcambre, 2005 ; Hassan, 2015 ; Hassan et Bertot, 2015 ; Nonnon, 1999) insistent sur l'importance de l'étayage de l'adulte dans le processus d'apprentissage. Depuis les travaux de Jérôme Bruner (1983, 1991), qui s'est intéressé à la fois au développement de l'enfant et aux processus éducatifs, le rôle de l'adulte comme facilitateur (ou au contraire empêcheur, disons-le) d'apprentissage n'est plus à démontrer.

La didactique de l'oral (pour se limiter à cette discipline) a cherché à décrire les processus d'étayage de l'enseignant pour mieux les comprendre mais aussi les rendre visibles aux yeux des acteurs. Si la structure des

-
1. Il s'agit d'une équipe de trois chercheuses dans le cadre de l'ANR DIAREF 09-ENF-055, (*Acquisition des expressions référentielles en dialogue : approche multidimensionnelle*) : Rouba Hassan, Nathalie Salagnac et Élise Vinel.
 2. Il n'y a dans ce choix aucun parti pris de départ d'écarter les pères ou de ne choisir que les mères. Il se trouve que ce sont elles qui ont répondu à notre appel à volontaires pour mener cette étude.

échanges en classe et l'organisation globale d'une leçon avaient été mises en évidence dans les années 70 par les linguistes britanniques Sinclair & Coulthard (1975), les travaux didactiques des années 2000 ont permis de décrire plus finement cette structure (voir les travaux de Delcambre, 2005, 2015). Ces travaux ont également permis de décrire de façon plus pertinente pour la didactique les actes et les rôles langagiers de l'enseignant et d'étudier certaines conduites, comme le questionnement, conduite la plus fréquente de l'enseignant et « nerf » des interactions langagières didactiques.

À partir de là, se pose naturellement la question de la spécificité de ces médiations langagières de l'enseignant et celle donc de l'expertise enseignante. À ma connaissance, cette question et ce qu'elle soulève comme problèmes théoriques et méthodologiques n'a pas été posée frontalement. À ma connaissance toujours, peu de formations initiales, et je suppose continues, destinées aux enseignants et aux futurs enseignants incluent des modules destinés à l'analyse des processus et pratiques d'étayage. Que dire alors de la formation à l'étayage ? Elle est inexistante. La raison en est, sans doute, la complexité de la transposition didactique de cet objet, d'autant plus qu'il s'agit d'une activité inscrite dans la dynamique même des échanges adulte-enfant, et qu'elle n'est pas une pratique à priori experte (Hudelot & Vasseur, 1997). Comment dès lors former les enseignants à faire ce qu'ils font spontanément ou plutôt à déconstruire ce qu'ils font et réapprendre à le faire autrement, d'autant plus que certains sont « naturellement » de bons étayeurs ?

Autre question : au-delà de l'analyse des interventions de l'enseignant au cours d'une leçon pour en mesurer l'effet neutre, étayant ou contre étayant, quels contenus spécifiques enseigner ? La réponse suppose qu'on ait en amont identifié ce qui distingue les médiations langagières enseignantes de celles d'adultes non-enseignants (sans être tout-venants). Ceci étant dit, identifier ce qui caractérise les médiations enseignantes ne nous dit pas qu'elles sont plus efficaces que celles des mères. Cet article ne prétend pas répondre à l'ensemble de ces questions mais fournir des éléments de réflexion pour les traiter et pourquoi pas ouvrir indirectement des pistes de formation.

UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE

Le corpus de l'étude est constitué de dix séances de lecture dialoguée à la maison d'un album sans texte, *Ah les belles vacances des petits cochons*³

3. J. S. Goodall, 1980, *Ah, les belles vacances des petits cochons !*, Gallimard. Titre original : *Paddy Pork's Holyday*.

et de quatre séances de la même activité dans quatre classes de maternelle (1 PS, 2 MS et 1 GS). Les dix enfants observés à la maison avec leurs mères ont été observés en classe avec leurs pairs. L'album proposé à l'école est différent de celui proposé aux mères pour éviter tout effet de familiarité des enfants avec l'histoire lue en classe. Nous avons choisi *Le voleur de poule*⁴ après avoir examiné un catalogue d'albums proposés aux enseignants de l'école élémentaire, en bénéficiant des conseils de Véronique Boiron, maître de conférences à l'université de Bordeaux, spécialiste de la maternelle. La consigne donnée aux participants adultes était de raconter avec l'enfant/les élèves comme ils avaient l'habitude de le faire. La seule contrainte imposée aux enseignants était de faire la séance de lecture dialoguée avec un groupe de 10/12 élèves, non avec toute la classe, notamment pour faciliter les échanges avec les élèves également observés à la maison. Le corpus totalise 1835 énoncés qui ont été analysés du point de vue linguistique (unités linguistiques utilisées pour coder les référents principaux de l'histoire, c'est-à-dire les *expressions référentielles*) et pragmatique (types d'interventions et types de discours).

Pour les besoins de cet article, une analyse spécifique des questions a été menée, pour savoir notamment si les enseignants posent davantage de questions inférentielles que les mères. Par inférentielles, on entend des questions qui amènent les élèves à faire des hypothèses, à anticiper, analyser l'intrigue, discuter du vocabulaire et des intentions des personnages. Elles s'opposent aux questions littérales consistant à identifier les personnages, les situer, etc. Je reprends cette distinction (classique au demeurant) aux travaux de Blewitt, Rump, Shealy & Cook (2009) et à ceux de Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek (2010). Ces travaux qui s'attachent spécifiquement à l'analyse du discours enseignant en lecture, montrent que les questions ouvertes inférentielles permettent aux enfants de produire des énoncés plus élaborés que les questions littérales.

USAGES DES EXPRESSIONS RÉFÉRENTIELLES PAR LES MÈRES ET LES ENSEIGNANTS : QUELLES SPÉCIFICITÉS ?

Avant d'exposer les résultats des analyses, il faut préciser que la littérature fournit très peu (voire pas) de données sur cette question spécifique du maniement de la référence dans les récits, que ce soit chez les mères ou chez les enseignants. On peut cependant rappeler, concernant les enseignants, le travail de Grossmann (1996) qui a mis en évidence des styles interactionnels différents des enseignants lorsqu'ils lisent des récits à leurs

4. Béatrice Rodriguez, 2005/2010, *Le voleur de poule*, Paris, Autrement.

élèves, selon les objectifs didactiques qu'ils poursuivent. Ils peuvent soit garder la parole en mettant en scène le texte et en limitant les échanges (style d'interaction *faible*), ou au contraire, solliciter et impliquer leurs élèves par de nombreuses questions (style d'interaction *fort*). Ces deux styles peuvent avoir des effets différents sur les productions des élèves. Quant aux rares études comparant des adultes de statut différent ou dans des contextes différents (Rondal, 1978 ; Geekie & Raban, 1994 ; Hudelot, 1999, 2007), elles portent sur des aspects discursifs ou structuraux. En résumé, les études anciennes comparant des mères et des enseignantes (Granowsky & Krossner citée par Rondal, 1978) concluent que le langage des enseignantes de maternelle se distingue de celui des mères par une longueur moyenne des productions plus importante, une plus grande complexité syntaxique mais une nettement moindre diversité sur le plan du vocabulaire. Geekie & Raban (1994) trouvent, quant à eux, que le langage adressé par les enseignantes à des petits groupes de quatre élèves de 5 ans présente des caractéristiques similaires à celles que l'on trouve chez des mères s'adressant à leurs enfants dans le cadre d'activités finalisées comme celle par exemple de rechercher des objets. Plus récemment, Vinel (2014), qui a collaboré à la recherche dont sont issues les données étudiées ici, a comparé des mères et des enseignants au cours de séances de lecture d'albums, avec et sans texte. Elle s'est intéressée, entre autres, à la façon de structurer les récits coconstruits et aux types d'énoncés produits. Elle a montré une grande hétérogénéité de pratiques des mères et des enseignants.

Revenons à nos analyses. Pourquoi s'intéresser au codage des référents de l'histoire ? Parce que l'un des enjeux de la scolarisation (comme de l'acquisition du langage au demeurant) est la maîtrise du récit par les élèves, c'est à dire l'usage approprié, en production, des syntagmes nominaux (article + nom) et des pronoms (voir à ce sujet l'étude de référence de Karmiloff-Smith, 1979). Cet usage consiste à employer les syntagmes indéfinis lorsqu'on parle pour la première fois d'un référent (on parle d'introduction des référents), les syntagmes définis pour des référents connus ou déjà mentionnés et les pronoms de troisième personne pour des référents que l'on peut facilement identifier ou qui ont été mentionnés immédiatement dans le discours. On parle alors de référents en continuité. Notre hypothèse de départ est que l'usage des enseignants sera conforme à ce modèle, alors que celui des mères sera plus hétérogène. Nous avons donc comparé les usages des mères et des enseignants selon que le référent soit introduit, réactivé après un changement thématique, répété sans apport informationnel ou bien repris avec une nouvelle prédication (référent en continuité). Ces quatre cas de figures : introduction, réactivation, répétition et continuité du référent renvoient à ce que nous appelons le statut discursif du référent. Mais commençons d'abord par examiner la répartition générale

des unités linguistiques servant à coder les référents du récit. Six types d'unités linguistiques ont été distingués : les noms, les pronoms de 3^e personne (Pro 3^e P), les pronoms démonstratifs (Dem), les pronoms interrogatifs (Inter), les noms ou pronoms disloqués (Disloc, ex. *le chien, il a pris ses habits*) et les autres unités (absence de forme linguistique, possessifs, relatifs, numéraux,...).

Répartition des unités linguistiques

En dialogue, contrairement au récit monologué, les unités linguistiques pour désigner les référents ne se limitent pas aux noms et aux pronoms de troisième personne, même s'il s'agit des unités les plus fréquentes. Il est donc intéressant de regarder l'ensemble des unités utilisées d'abord de façon générale, ensuite en fonction de leur statut (nouveau, réactivé, repris, en continuité). Nous nous attendons à ce que les usages des mères soient plus hétérogènes que ceux des enseignants. Nous nous attendons surtout à ce que les pronoms dominent largement, puisque conformément au modèle de référence du récit monogéré (Karmiloff-Smith 1979), une fois les référents introduits (généralement par des noms), on utilise les pronoms de troisième personne pour les évoquer de nouveau.

	Noms	Pro 3 ^e P	Dem	Inter	Disloc	Autres	Total
MER	16,9	59,7	10,6	1,2	8,1	3,1	1936
ENS	48,8	40,8	1,8	2,3	5,4	0,6	1223
Total %	40,8	45,5	4,1	2	6,1	1,10	3150

Tableau 1. Distribution en % des unités linguistiques⁵

Noms et pronoms de troisième personne dominent aussi bien chez les mères que chez les enseignants. Ils représentent environ 90 % des unités linguistiques mobilisées par ces derniers. Viennent ensuite les dislocations dont je dirai un mot plus bas. Les pronoms démonstratifs et les interrogatifs sont rarissimes, les formes autres sont quasi inexistantes. L'usage des enseignants apparaît effectivement comme relativement homogène. Chez les mères, noms et pronoms cumulés dominent avec un total de 78 % mais les pronoms de troisième personne sont bien plus fréquents que les noms, alors que chez les enseignants la répartition est beaucoup plus équilibrée. Par ailleurs, les enseignants emploient presque trois fois plus de noms que les mères et moins de pronoms. Cette différence nécessite qu'on s'y attarde afin

5. Dans les tableaux, la ligne « Total » représente le total des occurrences (en pourcentage) des différentes catégories sur l'ensemble du corpus (mères et enseignants confondus). Il ne s'agit donc pas du total des colonnes.

de comprendre sa fonctionnalité. Les démonstratifs représentent chez les mères une proportion non négligeable et les dislocations sont un peu plus fréquentes chez les mères que chez les enseignants.

Si certaines de ces différences s'expliquent facilement par la situation et le cadre participatif (usage des démonstratifs chez les mères qui découle du partage du livre, de la proximité physique et du rôle du pointage dans l'identification des référents), d'autres, comme la différence dans le taux des noms entre mères et enseignants, nécessitent d'approfondir l'examen. J'y reviendrai plus bas. Concernant les dislocations, nos analyses ont montré qu'elles sont de deux types : nominales (*le cochon, il...*) et pronominales (*lui, il... ; ça, c'est...*). Les dislocations que les enseignants ont employées sont plus de neuf fois sur dix nominales. Il s'agit là d'une stratégie de thématisation assez fréquente à l'oral, il n'y a aucune raison pour que les enseignants ne l'emploient pas. En revanche, les mères emploient presque autant de dislocations nominales que pronominales, respectivement 54,6 % et 45,4 %. Cette différence peut s'expliquer par l'emploi plus fréquent, chez les mères, des démonstratifs et du pronom tonique de 3^e personne *lui*, en début d'énoncé, suivi du pronom clitique *il*, forme absente chez les enseignants. Tout comme les formes *c'est quoi ? ou ça c'est quoi ?* Cette dernière différence peut être interprétée en termes de registres langagiers : ces formes relevant d'un registre familier sont évitées par les enseignants. Mais elle peut aussi s'interpréter en termes interlocutoires : le contexte polyadique où de nombreuses personnes sont en présence, où le support n'est pas immédiatement sous les yeux des enfants et où le pointage est explicitement interdit par les enseignants rend ces formes peu fonctionnelles, voire ambiguës, dans le sens où elles ne permettent pas d'identifier clairement l'objet du discours.

Passons maintenant à la répartition des référents selon leur statut dans le discours.

Répartition des référents selon leur statut discursif

	Introduction	Réactivation	Répétition	Continuité
MER	6,1	11,8	8,2	73,8
ENS	1,2	8	38,8	51,4
Total	4,2	10,5	20	65,1

Tableau 2. Distribution en % des référents du récit selon leur statut discursif

Ce tableau nous montre que les introductions de référents occupent une place marginale. Ce qui est conforme aux résultats des recherches dans ce domaine (de Weck et Salazar Orvig, 2014). Une fois les référents de l'histoire introduits, la plus grande partie de l'interaction se déroule par des

prédications sur ces référents, comme dans l'exemple suivant où l'enfant (SIM) attribue successivement deux actions au cochon.

MER SIM 60 : qu'est-ce qu'il se passe ici ?

SIM 74 : ben là il marche (pointe le cochon)

MER SIM 61 : oui

SIM 75 : et ensuite il voit le monsieur (tourne la page)

Notons tout de même que les enseignants introduisent encore moins fréquemment les référents (15 occurrences dans tout le corpus) que les mères, et qu'ils reprennent les énoncés des enfants ou les référents sans nouvelle prédication très fréquemment, environ cinq fois plus que ne le font les mères. Les mères, en revanche, répètent peu les énoncés des enfants sans un apport supplémentaire. De nouveau, nous interprétons ces différences en termes d'adaptation à la situation d'interaction. Les enseignants répètent souvent pour ratifier les énoncés des élèves et éventuellement apporter une reformulation lexicale dans le même mouvement, comme dans cet exemple :

JUL 87 : peut-être le renard il va rentrer dans le bateau

ENS PS 282 : peut-être le renard il va monter dans le bateau

Il s'agit en quelque sorte de mettre chaque énoncé individuel dans le pot commun pour assurer la construction collective du récit. Cette contrainte ne pèse guère sur la situation dyadique du dialogue mère-enfant.

Revenons à présent à notre hypothèse concernant la plus grande proximité des usages des enseignants avec le modèle décrit par Karmiloff-Smith (1979) pour le récit monologué. Pour la tester il faut regarder comment se répartissent les unités linguistiques en fonction de leur statut dans le discours comme mentionné en introduction, et notamment quelles unités sont utilisées pour l'introduction et la continuité. Notons qu'il n'existe pas d'étude équivalente à celle de Karmiloff-Smith pour le récit dialogué en raison, sans doute, de la diversité des situations et des paramètres qui rentrent en ligne de compte dans les situations de dialogue. Dans le tableau suivant (tableau 3) est présentée la répartition des unités linguistiques selon qu'il s'agisse d'introduction de référents, de réactivation ou de continuité. La répartition de l'ensemble des unités est présentée mais nous centrerons le commentaire sur les noms et les pronoms de troisième personne car ce sont les deux principales unités mobilisées. Ce sont également celles qui sont fonctionnellement les plus contrastées. Comme nous l'avons vu, et schématiquement : les noms servent à introduire les référents, les pronoms à les reprendre. Les catégories du tableau 2 ont été réorganisées dans le tableau 3 pour améliorer la lisibilité des résultats. Continuité et répétition ont été fusionnées en une seule catégorie (Cont) car il s'agit dans les deux cas de mentions ultérieures d'un même référent.

	Noms	Pro 3 ^e P	Dem	Disloc	Inter	Autres	Total
MER							
Nouv	32,2	22,0	5,9	14,4	15,2	10,1	6,1
Réact	40	26,9	1,74	21,3	6,1	3,9	11,8
Cont	15,5	62,2	7,9	8,8	1,5	3,8	82
ENS							
Nouv	26,6	13,3	0	6,6	33,3	20	1,2
Réact	48,5	10,6	0,9	16,5	21,3	1,9	8,4
Cont	37,7	41,4	3	11,1	4,9	1,7	90,2

Tableau 3. Distribution des unités linguistiques en fonction du statut du référent

Comme nous l'avons déjà vu, les enseignants n'introduisent quasiment jamais les référents mais lorsqu'ils le font, ils utilisent un pronom interrogatif une fois sur trois. C'est à dire qu'ils ne nomment pas le référent mais demandent aux élèves de l'identifier, comme dans : « Et **qui** a volé les habits du petit cochon ? » Les noms ne représentent que 4 occurrences sur les 15 introductions de référents. Une fois sur quatre les enseignants choisissent un nom pour introduire un référent associé indifféremment à un article défini ou à un article indéfini. Cette alternance et le nombre dérisoire d'introduction de référents nous interdisent d'affirmer ou d'infirmer notre hypothèse de départ selon laquelle on retrouverait chez les enseignants le modèle du récit monogéré. Les mères, en revanche, utilisent majoritairement les noms pour introduire les référents (40 %). Notons que les démonstratifs ne sont jamais employés par les enseignants pour introduire un référent alors que les mères peuvent avoir recours à ces pronoms pour le faire. Si on examine la ligne de la continuité, on constate que conformément aux attentes, les mères utilisent massivement les pronoms de troisième personne (62,2 %), alors que les enseignants utilisent aussi bien des pronoms (41,4 %) que des noms (37,7 %), ces derniers étant « normalement » dévolus à l'introduction des référents. Ce contraste dans l'usage entre mères et enseignants s'explique par le fait que les enseignants répètent, souvent à l'identique, les énoncés des enfants qui contiennent un nom ; et nous avons vu que les enseignants ont très souvent recours à la répétition des énoncés (cf. tableau 2). Cette tendance peut-elle s'expliquer par une volonté des enseignants de répondre à l'exigence de l'apprentissage du lexique à la maternelle ? Ce qui les inciteraient à répéter souvent, notamment les énoncés

avec un nom ? Notons que chez les mères les noms dans les énoncés répétés représentent 17 % contre environ 60 % pour les pronoms de troisième personne, alors que chez les enseignants les noms dans les énoncés répétés représentent environ 49 % contre 41 % pour les pronoms de troisième personne⁶. Il y a là ce qui semble être une caractéristique de l'étayage enseignant du récit dialogué en classe : l'usage très fréquent par les enseignants des noms en continuité s'explique par le taux élevé de répétition à l'identique des énoncés des enfants.

D'ailleurs, si l'on calcule la répartition des noms et des pronoms de troisième personne en continuité mais en excluant les répétitions, le contraste entre mère et enseignants, même s'il demeure, s'atténue : au lieu de 49 % de noms dans les énoncés répétés chez les enseignants on tombe à 29,4 %. La proportion des pronoms reste inchangée. Chez les mères ce calcul ne modifie pas la répartition des noms et des pronoms. La répétition des énoncés avec un nom est donc bien une pratique qui spécifie les enseignants et qui explique pourquoi ils présentent une répartition des noms et des pronoms si différente de celle des mères lorsque le référent est en continuité.

Que peut-on dire des spécificités de cet étayage à ce stade : pas grand-chose si ce n'est que mères et enseignants déploient des usages en cohérence avec la situation et le cadre participatif de l'interaction. Si expertise il y a, des deux côtés, elle réside dans cette cohérence qui ne semble pas exiger une formation ou un enseignement spécifique.

Nous n'avons pas les moyens de dire si les conduites des enseignants sont plus efficaces que celles des mères ou vice versa. La question n'a d'ailleurs pas beaucoup de sens puisque ces conduites se déploient dans des situations différentes et répondent à des enjeux différents.

Cela étant dit, il est important de porter à l'attention des enseignants de de maternelle (et des autres) ces différences de fonctionnement. Ces observations demandent par ailleurs à être enrichies et étayées par des études à plus large échelle.

Passons maintenant aux types d'interventions, autre objet classique de l'étude des interactions.

LES TYPES D'INTERVENTIONS : QUELLES SPÉCIFICITÉS DE L'ÉTAYAGE ?

Pour compléter l'étude des unités linguistiques, examinons les types d'interventions et les types de discours des mères et des enseignants. Le

6. Ces chiffres n'apparaissent pas dans le tableau 3 car, comme nous l'avons expliqué, nous avons fusionné répétition et continuité pour simplifier le tableau.

tableau suivant présente la proportion de questions et d’assertions dans le discours des deux catégories d’adultes.

	Assertions	Questions	Autres⁷
MER	70,3	29,4	0,3
ENS	58,6	41,3	0,1
Total	65,6	34,2	0,2

Tableau 4. Types d’interventions verbales

Sans surprise, on constate que les assertions dominent aussi bien chez les mères que chez les enseignants. Mais, là où, chez les mères, environ trois interventions sur quatre sont des assertions, on observe, chez les enseignants, un certain équilibre entre assertions et questions. Les assertions sont d’ailleurs très souvent, chez les enseignants, des répétitions avec ou sans reformulation ou prédication. Les mères posent nettement moins de questions à leur enfant que ne semblent en poser les enseignants à leurs élèves. Afin de compléter l’analyse regardons la nature de ces questions. Les enseignants posent-ils davantage de questions inférentielles que les mères ? On trouve dans la littérature diverses classifications des questions qui se croisent en réalité⁸. Je m’appuie ici sur celle de Vinel (2014) qui me paraît être une bonne synthèse des différentes propositions. Je distingue donc entre questions fermées (QF), questions en pourquoi (QPC), questions sur les actions-événements et les intentions des personnages (QE/I) et enfin les questions catégorielles (où, qui, quand, QC dans le tableau).

	QF	QPC	QE/I	QC
MER	28,1	9,1	14,2	45,4
ENS	25,7	14,8	11,5	47,7

Tableau 5. Types de questions

Selon cette classification, aucune différence notable n’apparaît entre les mères et les enseignants dans le type de questions posées. Nous pouvons tout de même dire que les questions en pourquoi sont plus nombreuses chez les

7. Cette catégorie regroupe les injonctions notamment et les réponses aux questions posées par les enfants.

8. De Weck (1998) parle de questions ouvertes, fermées et partielles. Hudelot, (François, Hudelot et Sabeau-Jouannet, 1984) de questions fermées, catégorielles, non inductrices et à fonction interactive (reprise, reformulation). Péroz (2010), s’appuyant sur les niveaux cognitifs de Labrell (2005), distingue les questions factuelles (*que s’est-il passé dans cette histoire ?*), de compréhension (qui portent sur les phases du récit et comme par exemple *est-ce qu’on peut dire que X est méchant ?*) et enfin des questions d’interprétation (hypothèse, changement de point de vue, évaluation).

enseignants. Pour tenter d'affiner l'analyse, j'ai procédé à un croisement entre les questions (sans distinction de nature) et le type de discours dont elles sont porteuses (cf. tableau 6). Autrement dit, je me suis demandé si les questions portaient davantage sur la description des actions du récit et des états du personnage ou sur la justification de ces actions/états. J'ai également voulu savoir si la dénomination (Déno), c'est à dire le fait de demander aux enfants de nommer les objets ou les personnages (*c'est quoi ça ?* ou *comment ça s'appelle ?*) qui est une conduite qu'on observe fréquemment chez les mères, est également présente chez les enseignants. En plus des catégories mentionnées, apparaissent dans le tableau les ordres et les instructions (Proj), ainsi que des énoncés réponses qui font écho au discours précédent (Réact) sans apporter d'éléments informatifs (*oui, non, je vois, peut-être*).

	Descrip	Justif	Proj	Déno	Réact	Autres ⁹
MER	60,8	10,1	7,2	15,4	5,2	1
ENS	53,4	16,2	8,8	2,4	18	1,2
Total	57,3	13	8	9,1	11,3	1,3

Tableau 6. Questions et types de discours

Ce tableau fait apparaître une différence fondamentale entre mères et enseignants. Elle réside dans les demandes de dénomination qui sont quasi absentes chez les enseignants, alors qu'elles représentent plus de 15 % chez les mères. Faire nommer les référents du récit en identifiant les lexèmes qui les désignent semble être caractéristique des échanges mère-enfant. Les enseignants ne considèrent pas cette conduite langagière comme pertinente dans le cadre d'un récit dialogué. Notons également que les demandes de justification sont plus nombreuses chez les enseignants, là où les mères vont davantage se centrer sur la description des actions et des états. Les enseignants ont aussi beaucoup plus souvent que les mères recours à des énoncés ou réponses en écho.

RETOUR À L'ÉTAYAGE : DE LA SPONTANÉITÉ À L'EXPERTISE

Résumons les résultats de notre étude en insistant sur ce qui spécifie l'étayage enseignant dans une activité de récit dialogué :

9. Énoncés non codés en raison de problèmes d'interprétation et remarques de type métalinguistique.

- les enseignants introduisent peu les référents du récit et quand ils le font, ils privilégient les pronoms interrogatifs ;
- un tiers des interventions des enseignants sont des répétitions des énoncés des élèves ;
- les demandes de dénomination ne constituent pas une conduite pertinente dans le cadre d'un récit.

Ces spécificités s'expliquent principalement par la situation d'interaction qui se caractérise par des enjeux didactiques spécifiques (d'où l'absence de demande de dénomination, conduite non centrale dans une activité de récit), un cadre participatif et une configuration spatiale particulière. À la maison, mère et enfant sont côte à côte et manipulent le livre. À l'école, l'enseignant est face aux élèves qui regardent le livre à distance, d'où l'importance des répétitions d'énoncés. L'expertise des enseignants réside donc dans cette adaptation à la situation didactique. Ce fonctionnement « ordinaire » acquis en partie par la formation (conscience des enjeux didactiques des activités finalisées) et en partie spontanément, grâce à leur expérience de locuteurs plus ou moins ordinaires, doit être porté à la connaissance des enseignants. La perspective comparative permet de lui donner du relief et peut-être de déconstruire d'éventuelles représentations erronées sur les conduites des enseignants et des mères. Il est donc tout à fait possible et souhaitable de former les enseignants aux interactions langagières par le biais de contenus qui visent à donner aux enseignants et futurs enseignants les outils méthodologiques pour mettre en évidence et comprendre ces fonctionnements.

Peut-on pour autant les former à l'étayage ? C'est-à-dire les amener à adopter des conduites plus efficaces que d'autres pour faciliter les apprentissages ? L'étude présentée ici ne permet pas de fournir une réponse à cette question car nous n'avons aucun moyen de comparer l'efficacité des conduites des mères par rapport à celles des enseignants puisque les enjeux des situations observées ne sont pas les mêmes. Pour être en mesure de le faire, il faudrait plutôt mener des études qui comparent des enseignants différents et qui évaluent les acquis des élèves. De telles études sont menées aux États-Unis et au Canada depuis plus de vingt ans. Elles manquent cruellement en France car pour former des enseignants à l'étayage, prendre conscience des fonctionnements ordinaires est important mais ne suffit pas. Il faudrait pouvoir mettre le doigt sur ce qui fonctionne dans l'étayage. L'influence des questions inférentielles me paraît être une piste intéressante surtout que des études (cf. Blewitt, Rump, Shealy & Cook, 2009 ; Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek, 2010) ont montré que les enfants les plus faibles progressent plus rapidement lorsqu'ils sont exposés à ce type de questions et que les enfants s'adaptent au niveau cognitif de l'interaction impulsée par l'enseignant (Massey, 2004).

RÉFÉRENCES CITÉES

- Bruner, J. S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E. & Cook, S. A. (2009). « Shared book reading : When and how questions affect young children's word learning ». *Journal of Educational Psychology*, 101, 294-304.
- Clark, E. V. (2009). *First language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Delcambre, I. (2015). « Apprentissage de la parole publique en maternelle ». In R. Hassan & F. Bertot (dir.), *Didactique et enseignement de l'oral* (p. 69-95), Paris : Publibook.
- Delcambre I. (2005). « Apprendre à prendre la parole en petite section de maternelle ». *Spirale*, 36, 77-86.
- De Weck, G. (1998). « Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques : sont-elles spécifiques ». *Tranel*, 9, 13-28.
- De Weck, G. & Salazar Orvig, A. (2014). « Comment des mères racontent une histoire à leur enfant ? Usage des expressions référentielles dans le dialogue mère-enfant ». In M. Fossard & M.-J. Béguelin (Eds.), *Nouvelles perspectives sur l'anaphore : Points de vue linguistique, psycholinguistique et acquisitionnel* (p. 307-356). Berne : Peter Lang.
- François, F., Hudelot, C. & Sabeau-Jouannet, É. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- Gallaway, C. & Richards, B. J. (1994). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Geekie, P. & Raban, B. (1994). « Language learning at home and school ». In C. Gallaway & B. Richards (Eds), *Input and interaction in language acquisition* (p. 53-180). Cambridge : Cambridge University Press.
- Grossmann, F. (1996/2000). *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M, New York, Oxford, Wien : Édition Peter Lang.
- Hassan, R. & Bertot, F. (dir.) (2015). *Didactique et enseignement de l'oral*. Paris : Publibook.
- Hassan, R., Salagnac, N. & Vinel, É. (2013). « Étude comparative des interactions verbales dans une activité de récit dialogué en milieux familial et scolaire ». AIRDF, 12^e colloque international, *L'enseignement du français à l'ère numérique*, 29-31 aout 2013, Haute École Pédagogique de Lausanne.
- Hassan, R. (2015). « Interactions langagières en classe : quelle spécificité d'une approche par les contenus ». In B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan (dir.). *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (p. 215-233). Bordeaux : PUB.

- Hudelot, C. & Vasseur, M.-T. (1997). « Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 & L2 ? ». *CALaP*, 15, 109-135.
- Hudelot, C. (1999). « Étayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève ». In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (Éds.), *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (p. 219-240). Aix-en-Provence : Publication de l'Université de Provence, Nancy Presses Universitaires de Nancy.
- Hudelot, C. (2007). « The use of a functional dialogic model of verbal interaction to compare how daycare workers and teachers scaffold 3-year-old children ». In Lawrence N. Berlin (Éd.), *Theoretical approaches to dialogue analysis* (p. 215-227). Tübinge : Max Niemeyer Verlag.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A Functional Approach to Child Language : A Study of Determiners and Reference*. Cambridge : University Press.
- Labrell, F. (2005). « Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ? » *Revue française de pédagogie*, 51, 17-28.
- Massey, S. L. (2004). « Teacher-child conversation in the preschool classroom ». *Early Childhood Education Journal*, 31, 227-231.
- Nonnon, É. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Aperçu des ressources en langue française ». *Revue française de pédagogie*, 129, 87-131.
- Péroz, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à la maternelle : pour une pédagogie de l'écoute*. Nancy : CRDP de Lorraine.
- Rondal, J.-A. (1978). *Langage et éducation*. Bruxelles : Mardaga.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse : The English used by teachers and pupils*. Oxford : University Press.
- Vinel, É. (2014). « Comparaison des conduites de récit d'adultes et d'enfants dans deux situations de lecture d'albums ». *Repères*, 50, 105-130.
- Vinel, É., Salagnac, N. & Hassan, R. (2014). « Expressions référentielles et reprises d'énoncés dans des dialogues adulte-enfant à l'école et en famille : une étude exploratoire ». *TRANEL*, 60, 33-45.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. & Kaderavek, J. N. (2010). « Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading ». *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83.