

ÉCHANGES VERBAUX ADULTE-PETIT GROUPE D'ENFANTS DANS UNE CRECHE ET UNE MATERNELLE PARISIENNES¹

Christian HUDELOT

Lab LEAPLE, Paris V, Sorbonne.

L'objectif de cette présentation est moins de s'interroger sur les différences de développement des conduites discursives des enfants selon qu'ils sont accueillis en crèche ou en maternelle que de rendre compte de la façon dont, à l'occasion d'une tâche particulière, les interactions viennent à s'organiser dans des petits groupes réunissant un pédagogue et ses jeunes élèves². Suivant la perspective inaugurée par Wood, Ross et Bruner (1976, 1983) et développée par François (1993) on montrera comment les propos de l'adulte soutiennent ceux des enfants à l'occasion d'une tâche de description d'image.³

1. Tutelle et imaginaire didactique.

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche sur l'influence du mode d'accueil sur le développement de la communication verbale et non verbale chez les enfants âgés de 2 à 3 ans. Actuellement centré sur une comparaison entre accueil en maternelle ou en jardin d'enfants, ce projet repose sur l'hypothèse, somme toute rudimentaire, que les différences entre ces deux lieux d'accueil (taille du groupe d'enfants, nombre d'adultes présents, rythme de vie, types d'activités proposées), ne sont pas sans influences sur les comportements langagiers et sociaux des enfants. Nous avons voulu tester cette hypothèse en comparant la façon dont l'adulte habituellement responsable des enfants interagissait avec un petit groupe constitué de

¹ Une version abrégée de cet article a été présentée au 6ième Congrès international de pragmatique dans le cadre d'un panel coordonné par Kerbrat-Orecchioni : *L'analyse des interactions plurilocuteurs : problèmes méthodologiques*.

² C'est par économie que l'on parlera dans la suite du texte d'adulte et d'enfants plutôt que de maître, de puéricultrice et de jeunes élèves. On 'oubliera pas néanmoins que les interactions se déroulent, et prennent leur sens dans des lieux institutionnels définis.

³ Les enregistrements ont été effectués par Denise Josse et l'auteur dans une école maternelle et un jardin d'enfants du XIII ème arrondissement de Paris. Je remercie Annick, Laurence et Sophie pour leur aimable contribution ainsi que les enfants dont elles avaient la charge.

cinq enfants pour lui faire accomplir une activité à dominante verbale : parler d'une image.⁴

Nous retrouvons ici la problématique de l'étayage compris comme " système de support [...] à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche, permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir seul " (Bruner & Hickmann, 1983, p. 288). En transférant la notion d'étayage de la psychologie développementale à l'analyse discursive on est en droit de se demander si l'adulte est confronté au même type l'activité lorsqu'il demande à un enfant d'accomplir une tâche " fermée " (assembler des blocs de bois qui se joignent deux à deux pour former une pyramide à degrés) et lorsqu'il propose à un petit groupe d'enfants d'accomplir une tâche plus " ouverte " (dans la mesure où il n'y a pas une " bonne " façon de parler d'une image ou plus généralement de la catégoriser). Au delà de cette interrogation, il me semble important de noter que l'on ne peut pas simplement parler de l'activité de tutelle en général mais que l'on est au mieux confronté à des styles d'étayage qui peuvent varier selon le type de tâche, ou la qualité des interlocuteurs ainsi que de ce qu'avec Marie-Thérèse Vasseur nous avons choisi d'appeler " imaginaire didactique " (Vasseur & Hudelot, à paraître)

Dés son article fondateur, Bruner fait d'ailleurs une remarque qui légitime cette orientation.

" Le tuteur efficace doit être attentif à deux modèles théoriques au moins. L'un est la théorie de la tâche ou du problème et de la manière dont il peut être mené à bien. L'autre est une théorie sur les caractéristiques de performance de son élève ". (Bruner, 1983, p. 277)

On ne peut donc parler de tutelle ou d'étayage dans l'absolu mais par référence à une tâche spécifique et à un enfant particulier. Dans le cas qui nous intéresse, on peut même poser que les " tuteurs " agiront différemment selon la façon dont ils entrevoient la tâche compte tenu de l'idée qu'ils se font des compétences cognitives verbales ou culturelles des enfants, mais aussi selon qu'ils considèrent le groupe d'enfants comme une juxtaposition d'individus ou comme une unité discursive composée de plusieurs locuteurs. On est tenté d'ajouter à

⁴ L'image utilisée est une affiche réalisée par Claude Ponti. On y voit un enfant déguisé en loup poursuivant une oie dont les ailes se déploient comme un livre ouvert sous le regard d'un être mi radio mi oiseau.

cette liste l'image que l'adulte se fait de l'attente de l'expérimentateur. Plus généralement se pose donc, comme le note François,

“ le problème de ce que l'on pourrait appeler la composante “imaginaire” dans l'interaction “réelle”. Je prends ce mot au sens de la façon particulière dont chacun perçoit, accentue, organise la situation. C'est un imaginaire qui n'est pas composé d'images, plutôt la signification telle qu'elle se dessine dans l'interaction ”. (François, 1993, p. 132).

Cet imaginaire sans images, va donc se manifester principalement dans la manière dont l'adulte insère son discours dans celui des enfants, dans la façon dont il va (en)cadrer le groupe.

2. Rôle et places de l'adulte.

Parler d'un imaginaire qui se *dessine* dans l'interlocution et non simplement de conduites verbales conformes (ou non conformes) à la situation sociale établie ou au statut des interlocuteurs revient à noter d'une part une possible dissociation entre rôle et place discursive et d'autre part que ces places ne sont pas nécessairement portées par des formes verbales spécifiques mais qu'elles se manifestent dans l'entrelacs des interlocutions. On propose donc, pour reprendre un usage établi, de parler de place pour rendre compte de la façon dont les rôles sociaux sont repris-modifiés par les interlocuteurs dans le cadre de l'échange.

Il y a certes une spécificité de l'interaction didactique puisque les interlocuteurs s'y conduisent différemment des interactants d'une conversation ordinaire. On sait que ses différences sont patentes dans le cas du questionnement et que la grande majorité des questions de l'adulte ne répond pas aux conditions préparatoires canoniques.⁵

Toutefois, si chacun est prêt à penser que l'enseignant connaît le plus souvent une réponse à la question qu'il pose, cela ne signifie pas que ses interventions participent systématiquement de la “question d'examen”. Il est préférable de noter que si certaines questions appellent des réponses plutôt fermées (parce qu'il n'y a pas une grande variété de codage qui permet d'y répondre — comme lorsque la maîtresse demande à l'enfant de dénommer une couleur ou de dénombrer des personnages) on aura garde d'oublier que dans la

⁵ On renvoie sur cette question à l'ouvrage éponyme dirigé par Kerbrat-Orecchioni (1991).

majorité des cas, le référent ne nous impose pas un codage particulier. On peut dire alors que la question appelle une réponse ouverte, tout en reconnaissant que la différence entre question ouverte et question fermée est plutôt en fait affaire de degrés.

Il me semble par ailleurs que l'on aurait tort de penser que du moment que la relation est institutionnellement asymétrique, le dialogue s'inscrit dans un genre nécessairement prédéterminé. Ce n'est pas parce que l'interaction met en présence un expert et un ou (des) novice(s), que la relation doit adopter *ipso facto* les normes de la relation de tutelle. Non seulement du fait que l'expert n'est pas nécessairement un bon partenaire dialogique (Hudelot, 1993 ; Hudelot & Vasseur, 1997; Vasseur & Hudelot, à paraître), mais qu'il peut aussi bien assurer d'autres places discursives que celle de tuteur (Hudelot, 1989). De fait, dans les enregistrements que nous avons effectués en maternelle, on voit l'adulte assumer plusieurs rôles. Il agit effectivement comme quelqu'un qui donne des consignes, qui expose un savoir, ou qui soutient les enfants dans leurs tentatives de mise en mots. Mais il apparaît également, de temps à autres, comme un véritable partenaire qui non seulement écoute les propositions des enfants mais s'en empare pour apporter sa propre contribution à l'élaboration discursive.

On peut reformuler cela en disant que l'adulte tantôt encadre le discours des enfants, tantôt participe au même titre que les enfants à la réalisation de la tâche verbale, et, entre deux, on peut repérer des moments où il semble plutôt s'assurer qu'il suit bien ce que disent les enfants, partage bien le même univers de discours, que ses élèves, ou encore qu'il comprend quels objectifs ils poursuivent.

3. Analyse de l'interaction adulte-petit groupe d'enfants

En référence à la classification proposée par Grosjean et Traverso (1998) il s'agit principalement d'une situation à *focalisation collective* (mais qui n'exclut pas pour autant des désengagements ou des focalisations alternées — je pense en particulier au cas de deux petites filles plus intéressées par l'image que leur renvoyait une psyché que par l'affiche présentée par la maîtresse).

Il est difficile de proposer une analyse sans que se pose à nouveau la question des unités des textes longs en général, et de l'interaction dialogique en particulier. Faute de place, on renverra sur le plan de la perception sémantique à Rastier (à paraître) qui invite à réfléchir sur une conception prosodique de la textualité (rythme et configuration), à

François (1994) qui insiste sur la pluralité des interprétations et aux déplacements d'accents ou à Kerbrat-Orecchioni (1990) lorsqu'elle montre les problèmes que pose l'analyse de la structuration des interactions verbales. En fait, la question qui se pose est de savoir si l'on peut étendre au niveau du texte les procédures de segmentation issues de la morphosyntaxe. Il est clair que l'analyse syntaxique n'épuise pas plus le sens d'une phrase, que la segmentation d'un texte ne rend compte totalement de son organisation.

Dans la perspective adoptée ici, on peut dire que la segmentation et la structuration d'un texte est au mieux un point d'arrivée mais n'est pas nécessairement ce à partir de quoi les interlocuteurs ont généré le dialogue. Se plaçant donc plutôt dans une logique de la réception, on avancera au contraire que, pour partie, les organisateurs dominants du texte sont construits par l'analyste, en ce sens que la (ou les) signification(s) du discours se trouve largement éclairée par les questions qu'on lui pose. Certes il peut y avoir un métadiscours intégré au dialogue qui indique où on en est, mais cette organisation peut rester implicite et être seulement dessinée par le déroulement même de l'interlocution. On peut dire aussi, en s'inspirant de Eco que dans notre interprétation des échanges verbaux, on construit leur organisation " au niveau d'abstraction que l'on juge interprétativement le plus fructueux " (Eco, 1985, p.132). Dans l'approche de nos corpora nous avons adopté une analyse en trois paliers en distinguant a) les séquences qui se succèdent au cours de la tâche, b) les genres constitutifs de ces séquences et c) les échanges interlocutifs.

a) Premier palier.

Par rapport à la tâche, à quelles activités locales se livrent les participants. On peut alors, en se référant à la tâche, isoler un certain nombre de séquences relativement homogènes. Pour ce qui nous concerne, nous avons ainsi relevé des moments où l'on parle de l'affiche ou à propos de l'affiche, mais aussi des moments centrés sur la régulation des conduites. Le plus souvent il s'agit de gérer les mouvements des enfants soit dans le cadre de la réalisation de la tâche (quand on propose aux enfants de se rapprocher de l'image, où lorsque ceux-ci se disputent parce qu'ils n'arrivent pas à voir où se trouvent dépossédés de la chaise de leur choix en revenant s'asseoir,...), soit parce que certains tendent à abandonner l'activité en cours. Enfin, il faut noter une proportion non négligeable (10 à 30 % dans les corpora que nous avons étudiés) où les discours ne portent plus vraiment sur la

tâche ; il peut s'agir de moments enchâssés dans l'activité globale ou de moments de totale dispersion du groupe.

b) Second palier les micro-genres :

Les différentes séquences ne sont pas toutes homogènes, et l'on peut déceler plusieurs sous-genres qui se manifestent dans la dynamique de l'interaction. Parmi les plus fréquents on peut noter des dialogues descriptif et dénominatifs (il sont centrés sur la dénomination ou la qualification des personnages de l'image) ; des dialogues que l'on dira plutôt narratifs ou interprétatifs ; d'autres qui sont plutôt des discussions, ou des dialogues métadiscursifs au cours desquels, dans l'exemple qui nous occupe, les enfants sont amenés à justifier les catégorisations opérées ; enfin, nous avons relevé des séquences d'expérimentation au cours desquelles l'adulte amène les enfants à se livrer à des manipulations fictives sur l'image. On en donne un exemple. A désigne l'adulte et E1, E2 et E3 différents enfants.⁶

- Ex. 1
- A tu sais ce qu'on va faire? ... regarde! (pointe l'image) comment il tient son masque là? ...alors on va tirer sur la ficelle ...et qu'est-ce qui va se passer quand on va tirer sur la ficelle
- E1 il va devenir un petit garçon!
- A (pointe vers l'image) et puis après, on va retirer ça, ici là ... et puis ça ici ...ça va faire quoi?
- E2 (touchant ses propres doigts) ben il va devenir des mains toutes, toutes...avec des doigts (la voix s'éteint)
- A des vraies mains de petit garçon avec des doigts
- E3 Ouais
- A (pointe vers l'image) et puis on va tirer la ficelle ici
- E1 et puis il va devenir, il va avoir des fesses! (voix souriante)
- A des fesses! il aura plus une queue (reprend la voix de E1)...ce sera des fesses de petit garçon
- E1 (approuve de la tête)
- A et ça sera redevenu (intonation montante - l'adulte regarde les enfants derrière elle) ... un vrai petit garçon
- E1 mais avant c'est pas vrai, il était en pantalon
- A ben c'était pour se déguiser ...

⁶ J'utilise une transcription réalisée par Caroline Miñana pour son mémoire de Certificat de Capacité d'Orthophoniste.

c) Troisième palier: l'échange.

Le troisième palier sera celui des échanges défini ici comme mise en relation d'au moins deux interventions des participants. Bien qu'elle soit une "unité vedette" de l'analyse des conversations, comme le note Kerbrat-Orecchioni, pas plus ses limites que son mode d'analyse ne font l'unanimité des descripteurs. Il serait donc prétentieux de vouloir donner en quelques lignes une définition qui fasse l'unanimité. On connaît ces divergences tiennent principalement à trois ordre de fait : les dimensions de l'échange (1, 2, 3 constituants ou plus), ses composantes (tour de parole, intervention ou contribution) ou encore dans son organisation même (description en terme de structure hiérarchique ou de mouvement; constituant un inventaire ouvert ou fermé). Sans prétendre évacuer toutes ces questions, nous proposons pour notre part une description des échanges qui s'appuie principalement sur la position des interventions des interlocuteur en distinguant trois positions clé.

4. L'adulte comme cadre ...

Si l'on s'en tient à l'adulte comme cadre de l'activité discursive, on peut avancer que sa participation se situe à au moins trois moments de l'interaction verbale avec les élèves à qui il fait accomplir une tâche verbale. Il peut soit être dans une position préparation ou de régulation de l'activité. Son rôle est alors essentiellement d'enrôler les enfants dans l'activité en cours, comme dit Bruner, en évitant dissipation, retrait, ou plus généralement changement ou abandon de l'activité. Ce que l'on pourrait résumer commodément en notant que la maîtresse impose une certaine discipline. Par ailleurs, l'adulte peut effectivement aider les enfants à accomplir la tâche qui leur a été confiée : ce serait, pour reprendre l'expression consacrée par les traducteurs de Bruner l'étayage au sens strict. Mais l'adulte peut également entretenir avec les enfants une relation moins dissymétrique et participer comme coauteur à l'élaboration de la tâche verbale en cours. Faut-il dire alors que la maîtresse abandonne son rôle de tutrice pour se mettre à la place des enfants ou voir plutôt dans cette collaboration une modalité particulière d'étayage ? Je ne crois pas que l'on puisse donner une réponse systématique. Certes, il est des moments où la maîtresse peut explicitement prendre une distance à l'égard de sa proposition et, dans une dissociation explicitée ou impliquée du locuteur et de l'énonciateur, dire par exemple *vous pourriez dire que ... ou on pourrait dire que ... ou encore moi je*

dirais que En revanche, on ne peut pas toujours décider, quand l'adulte accomplit la tâche parallèlement aux enfants, si il prend place dans la discussion ou si il parle effectivement "à la place" des enfants, ou si, faisant l'enfant, elle prend place dans le groupe. Nous reviendrons sur cette question après avoir présenté rapidement ce qu'il en est des places de l'adulte lorsqu'il aide effectivement les enfants à réaliser la tâche verbale.

5. ... et les trois positions clé de l'échange.

Suivant le modèle Bakhtinien qui voit dans tout énoncé un maillon de la chaîne dialogique, on peut, en un premier temps, considérer que l'adulte peut occuper, au regard du discours qui se construit dans le groupe maître-élèves, trois positions principales : l'une qui incite l'enfant à parler, l'autre qui comblerait l'absence de discours de l'enfant et une troisième qui viendrait en réaction à sa production verbale. Enfin, on tiendra également compte des moments où le discours de l'adulte, bien qu'adressé à l'enfant ne fonctionne pas comme élément d'un échange mais plutôt comme monologue adressé, ou du moins comme élément de discours qui n'appelle pas nécessairement une réaction verbale.

P 0 : Parler aux enfants

On parle de position 0 dans la mesure où le discours de l'adulte, bien qu'orienté vers la tâche est indépendant de celui des enfants en ce sens qu'il ne constitue pas véritablement l'élément d'une paire adjacente. C'est, en règle générale le lieu privilégié du cadrage de la tâche, de l'introduction d'un nouveau thème ou de la régulation du dialogue, par captation de l'attention (Bon ! revenons à nos moutons ... Oh! moutons! Y a pas de moutons sur l'affiche ... Bien, excuse-moi ... Revenons à nos champignons!).

P 1 : faire parler l'enfant.

L'adulte occupe ici une place anticipative, proactive. C'est bien évidemment le lieu privilégié des énoncés interrogatifs, des injonctions ou encore des ébauches avec demandes de continuations. Toutefois on ne confondra pas cette position première proactive avec une situation d'initiative absolue. Il nous semble en effet nécessaire de distinguer ces premiers membres d'échanges (définis par leur relation potentielle aux énoncés subséquents) en fonction de la relation qu'ils entretiennent avec leur contexte antécédent. Ainsi, avons-nous été conduits à distinguer les moments où l'adulte initie véritablement un nouvel échange ou poursuit sur son propre discours. C'est le cas

lorsqu'il rompt avec les énoncés précédents, lorsqu'il interroge successivement différents enfants, ou encore lorsqu'il insiste en réitérant ou reformulant sa demande. C'est également le cas lorsque la suite des demandes de l'adulte apparaît comme relevant d'une même contribution, soit que l'adulte interroge les enfants sur une suite d'éléments qui relèvent d'un même univers, soit qu'il tente de faire s'exprimer l'ensemble du groupe.

On a classé dans cette position proactive-implicative l'ensemble des demandes qui appellent un complément d'un énoncé enfantin. Il s'agit en général de demandes de dénomination, de description (c'est quoi, là?), de spécification, d'inférences (et qu'est-ce qu'il va faire?), d'explications (pourquoi il a peur) ou de justification des propos enfantins (ah! comment tu sais que c'est un masque d'abord?).

Ces demandes de complémentation à partir de ce qu'à dit l'enfant constituent incontestablement une "figure spécifique d'étayage" (François, 1993, p.121), mais il est notable qu'elle entre en concurrence avec d'une part les moments où la maîtresse enchaîne sur ses propres énoncés, mais aussi ceux où, au lieu d'éliciter le discours des enfants, elle réalise la tâche à leur place.

P2 : parler à la place de l'enfant.

La seconde position que nous envisageons est celle, avons nous dit où l'adulte parle à la place de l'enfant, ou, pour être plus précis, réalise au profit du groupe la tâche de description de l'image. C'est indéniablement le cas lorsque l'adulte répond lui-même à une question qu'il vient de poser ou encore lorsqu'il reprend les propos de l'un des enfants pour servir en quelque sorte de relais entre ce dernier et le reste du groupe (il rigole, nous dit Valentina). Dans ces deux cas l'adulte se situe bien dans ce qu'il est convenu d'appeler une dialogue vertical. Par ailleurs on retrouve deux autres figures fréquentes du dialogues asymétriques que sont les reformulations ou les extensions⁷ de ce que vient de dire l'enfant. Il est notable que l'on trouve ici des questions totales (à réponse oui/non) qui fonctionnent comme des propositions faites par l'adulte aux enfants. Ce sont donc plutôt des demandes de confirmation que des questions proprement dites.

⁷ Le terme est emprunté à Cazden (1965) qui suggérait de distinguer des expansions (grammaticales) et des extensions (sémantiques)

- Ex. 2 E1 i va attraper crr
 A i va l'attraper ... qu'est-ce qu'il va lui faire? le manger?
 E1 Oui
 E2 i va le manger ram miam miam après i mange (fait semblant de mâcher)
 A Oh la la
 E2 i mange tout
 A il doit avoir peur hein? (en pointant l'image du doigt)
 E2 i va avoir peur ...i va manger ... oh (pointe du doigt) tiens! pss l'a mangé, ça y est.

P3 : évaluer la parole de l'enfant

On regroupera dans la troisième position l'ensemble des énoncés de l'adulte qui rétroagissent sur ceux de l'enfant. Ces énoncés peuvent être de simples accusés de réception comme on en trouve dans le dialogue ordinaire ; mais on ne peut qu'être frappé par la fréquence des répétitions qui fonctionnent à la fois comme acceptation du thème proposé par l'enfant et répercussion de son discours vers les autres membres du groupe. D'autres énoncés sont plus typiques de l'interaction verticale, en particulier les corrections morphologiques ou lexicales et les évaluations positives ou négatives.

On propose par ailleurs de regrouper dans cette position ceux des énoncés qui ne reprennent pas uniquement les propos d'un seul enfant mais plutôt du groupe comme locuteur collectif. Ainsi, on trouve, à la suite d'un long épisode de régulation du comportement des enfants liée à une dispute pour s'approprier une chaise.

- EX. 3 A ...bon ben puisque tu veux pas te mettre là-bas, assieds toi ici (A prend E1 sur ses genoux) ... voilà ...
 alors, on en était où dans tout ça? (A se retourne vers les autres enfants)
 là (pointe l'image) on avait dit que c'était les oreilles du loup, là c'était les oreilles du petit garçon (pointe à nouveau) là c'était les griffes (pointe) du petit garçon ou du loup? alors je sais plus moi! ...

6. Pluri-appartenance

Comme chacun d'entre nous, la maîtresse ou la puéricultrice ne remplissent pas simplement des rôles sociaux. Ce qui les distingue sans doute des tuteurs artificiels. Aussi, même lorsqu'il intervient dans

un cadre institutionnel l'adulte peut manifester un intérêt personnalisé, sinon personnel au discours des enfants. Il intervient alors de façon " naturelle " davantage sur un mode horizontal. De fait, on trouve un entrelacs des rôles d'encadrement et de coparticipation dans l'extrait suivant.

- Ex. 4 E1 (pointe vers l'image) regarde, regarde ses dents (elle regarde la maîtresse et porte les mains à sa bouche)
A humhum (elle mime la scène du garçon-loup se précipitant vers l'oiseau-livre) ...qu'est-ce qu'il crie le petit garçon? ...il dit je vais ...(dirige son mime vers l'une des élèves) ...humhum
E1 je vais te manger
A je vais rhaa (mugissement) ...
E2 te manger
E1 je vais te manger
A je vais te manger (intonation non terminative))
E1 ... et puis je vais te griffer
A oh j'aime pas ça... ça fait mal
E2 Oui
A manger ça va encore, mais griffer ...ça fait mal
E2 ben oui, c'est le loup qui fait ça

On voit bien comment l'adulte se saisit de l'attention portée par l'un des enfants à un détail saillant (picturalement et émotionnellement) pour activer, d'abord gestuellement, puis verbalement (en faisant entrer les enfants dans la fiction) le scénario préétabli du loup dévorant plus faible que lui. On perçoit bien comment le maintien de l'intonation, conjugué au regard de la maîtresse, invite les enfants à trouver une suite. En revanche, la relance de l'adulte est un peu plus opaque. Peut-être l'onomatopée appelle-t-elle un synonyme plus intensif du type *croquer* ou *dévor*. En tout cas les enfants eux ne font que répéter un codage qui semble les satisfaire. Mais on peut aussi interpréter les propos de l'adulte comme une invitation à poursuivre l'activité fictive à laquelle elle se livre non sous forme de description mais sous celle d'une annonce des événements futurs par élaboration d'un récit. C'est du moins l'interprétation de E1 après que la maîtresse ait repris sa proposition. La réplique de l'enfant (*et puis je vais te griffer*) répond d'une certaine façon à cette attente, même si elle fait peu de cas des lois physiques ou physiologiques habituelles. Surtout que cette réponse, bien qu'inattendue

par rapport à des scénarios plus communs, n'est pas incompatible avec l'image qu'elle commente : le déguisement de l'enfant dessiné comprend en effet un masque aux dents acérées, une queue et des gants griffus.

Cela étant, la réaction de l'adulte peut s'interpréter de différentes façons selon les attitudes que le descripteur lui prête. Il peut considérer que la maîtresse prend part à la communication horizontale, et dans ce cas il dira que ses propos expriment simplement sa subjectivité. Ce que manifesterait l'usage conjoint du " je " et d'un verbe à caractère évaluatif. Encore faut-il noter que ce " je " peut signifier non pas l'adulte présent mais renvoyer, sur le registre de la fiction qu'il était en train de mimer, à l'un des personnages de la scène représentée sur l'image (en l'occurrence l'oie-livre).

Si l'on opte au contraire pour une attitude didactique, on peut comprendre cette réaction comme une évaluation négative atténuée par la justification (*ça fait mal*). Ce qui est refusé ici ce n'est pas l'impossibilité factuelle, (on est entré dans le monde propre à la fiction) mais la violence (toute relative) du propos. On voit alors qu'au delà de la description de l'image, l'adulte enseigne autre chose aux enfants : ce que l'on pourrait appeler l'agressivité culturellement acceptable. Ce qu'a bien compris l'enfant qui justifie son propos en marquant ses distances (*c'est le loup qui fait ça*).

Sans épiloguer davantage, on peut tirer au moins deux leçons de cette trop rapide analyse. Tout d'abord il apparaît clairement que le sens des énoncés des participants dépend pour partie de l'attitude que le descripteur leur attribue. Autrement dit, l'interprétation dépend tout autant du genre qu'il manifestent que des unités lexico-syntaxique qui les constituent⁸ Corrélativement, les énoncés n'ont pas de sens indépendamment de leurs contextes d'occurrence.

7. Ressemblances et différences entre jardin d'enfant et école maternelle.

Les contraintes institutionnelles qui résultent du croisement entre cadres participatifs et les habitus sociaux des participants se " reflètent " pour partie dans la façon dont les adultes encadrent les enfants (ce qui n'exclut pas bien évidemment la présence de variations individuelles). Si, dans un cas comme dans l'autre on peut dire que les adultes ont rempli leur rôle de tuteur du groupe en aidant les enfants à

⁸ Ce que notait déjà Eco (1985, pp. 112 et sq.).

tenir des propos sur l'image, on relève malgré tout certains comportements qui caractérisent plutôt l'étayage de la crèche et d'autre celui de l'école.

Dans les discussions informelles que nous avons pu avoir avec les unes et les autres, il apparaît que, pour les puéricultrices, l'objectif principal est d'aider les enfants à acquérir une autonomie, tandis que les maîtresses craignant que la préscolarisation transforme l'école en garderie rappellent que leur rôle est avant tout d'enseigner.

Ainsi on constate que dans la classe de maternelle la maîtresse présente un certain nombre de conduites typiquement didactiques qui se répartissent sur toutes les positions, en particulier dans la mise en concurrence des codages des enfants les uns avec les autres et dans les récapitulations des propos de plusieurs enfants, mais aussi dans les genres discursifs mis en place, puisqu'on trouve uniquement à l'école maternelle les séquences de discussion et d'expérimentation. Tout se passe donc comme si l'enseignante prenait le groupe comme entité discursive et pas simplement comme une juxtaposition d'individus. En revanche, il arrive, dans les groupes constitués en crèche que plusieurs enfants qui répètent simplement ce qui vient d'être dit se voit gratifier d'une évaluation positive. Tout se passe effectivement comme si l'adulte était uniquement soucieux de l'expression de l'enfant. Ce qui serait alors essentiel est que chacun puisse s'exprimer, que ses propos contribuent ou non à la progression de l'activité verbale. Au contraire, on trouve dans l'école maternelle un adulte avant tout soucieux de conduire le groupe à accomplir collectivement un certain nombre d'activités allant de la démonstration à la résolution de problème.

"L'imaginaire didactique" de ceux qui accompagnent les enfants dans la réalisation d'une activité verbale n'est donc pas seulement un imaginaire de la tâche ou du niveau de compétence atteint par les enfants mais également un imaginaire de ce que, dans le jargon des linguistes pragmaticiens on appellerait une interaction-polylogale ou plurilocuteur. Je souhaite tout du moins que leurs différences d'appréciation nous ait permis d'en saisir quelques aspects remarquables.

Bibliographie

- BAKHTINE, Mikhaïl (1984) *Esthétique de la création verbale*. trad. du russe par A. Aucouturier. Paris : Gallimard.
- BRUNER, Jérôme (1983) *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : P.U.F.
- BRUNER, Jérôme S., Hickmann, Maya (1983) La conscience, la parole et la " zone proximale " : réflexions sur la théorie de Vygotsky, in J. Bruner, *Le développement de l'enfant*. Paris : P.U.F, 281-292.
- CAZDEN, C. (1965) *Environmental assistance to the child's acquisition of grammar*. Unpublished Ph.D. dissertation. Harvard University.
- ECO, Umberto (1985) *Lector in fabula, le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. trad. de l'italien par M.Bouzaher. Paris : Grasset.
- FRANÇOIS, Frédéric (1993) *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan.
- FRANÇOIS, Frédéric (1994) *Morale et mise en mots*. Paris : L'Harmattan.
- GROSJEAN, Michèle, TRAVERSO Véronique (1998) Mouvements et scissions des cadres participatifs dans une réunion de travail. *6th International Pragmatics Conference*. Reims (France) 19-24 juillet 1998.
- HUDELOT, Christian, VASSEUR Marie-Thérèse (1997) Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 & en L2 ? *CALaP*, 15, 115-141.
- HUDELOT, Christian (1989) Rôle et place de l'adulte au cours de quelques dialogues adultes-enfants. *L'Interaction, Association des Sciences du Langage*, Paris : BUSCILA, 95-107.
- HUDELOT, Christian (1993) Du noviciat de l'expert. Étayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte-enfant. *Cahiers de Linguistique Sociale*, n°23, 51-83.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1990) *Les interactions verbales*. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (dir.) (1991) *La question*. Lyon : PUL.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1996) *La conversation*. Paris : Seuil.
- MINANA, Caroline (1998) *Groupes d'enfants de 2-3 ans en situation de lecture d'image : comparaison entre institutrice et auxiliaire de*

puériculture. non publié. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste. Université Paris VI.

PERVEYRIE-DUFOUR, Vinciane (1995) *Mise en mots de deux images par des enfants de crèche ou de maternelle*. non publié. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste. Université Paris VI.

RASTIER, François (à paraître) Préface à G. Caelen-Haumont, *Proposdie et sens*.

VASSEUR, Marie-Thérèse, HUDELLOT, Christian (à paraître) *Imaginaires et pratiques didactiques dans les dialogues experts-novices*, *Second colloque COFDELA*. Strasbourg.

Wood, D., Ross, G., Bruner, J. (1976) The role of tutoring in problem solving. *J. Child Psychol. and Psychiatry*, 17, 89-100.