Le langage oral en maternelle, quelles séances de langage pour quels apprentissages ?

Un regard, des questions, des propositions

Élisabeth Bautier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/4055>

DOI : 10.4000/pratiques.4055

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Élisabeth Bautier, « Le langage oral en maternelle, quelles séances de langage pour quels apprentissages ? », *Pratiques* [En ligne], 177-178 | 2018, mis en ligne le 20 juillet 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/4055> ; DOI : 10.4000/pratiques.4055

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Le langage oral en maternelle, quelles séances de langage pour quels apprentissages ?

Un regard, des questions, des propositions

Élisabeth Bautier

- 1 Le propos qui suit se veut un retour sur le corpus proposé pour le colloque « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Regards croisés sur un corpus homogène » (11-12 juin 2015, Montigny-lès-Metz) et vise à interroger ce que peut être une situation d'apprentissage du langage dans un cadre scolaire, non réductible à une situation d'acquisition permettant un développement linguistique. Nous partageons le constat de P. Péroz (2010, 2013), à l'initiative de la constitution du corpus soumis à la réflexion d'un groupe de chercheurs : les séances ordinaires de langage en maternelle sont souvent peu satisfaisantes tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Qu'en est-il de la situation de recueil ici construite si, en cohérence avec le questionnement d'arrière-plan qui est le nôtre, on s'interroge sur le rôle de l'école dans la réduction des inégalités sociales dès la maternelle ?
- 2 Faire communiquer des chercheurs sur un même corpus de productions d'élèves de maternelle est une démarche très intéressante qui permet par la mise au jour de plusieurs niveaux de questionnement fort différents, de rendre visible la difficulté contemporaine d'un discours unifié de formation des enseignants dans le domaine de l'oral et de son acquisition par les élèves de maternelle et même des finalités de ce domaine¹. Cette difficulté était d'ailleurs déjà mise en évidence dans l'ouvrage de P. Péroz de 2010. Ainsi, comme on a pu le voir dans la diversité des contributions à ce colloque, certaines portent sur la méthode d'analyse des productions des élèves, d'autres sur le rôle ou la place de l'enseignant dans les séances de langage oral à l'école, d'autres encore sur l'acquisition de tel ou tel point précis de syntaxe ou de lexique comme la reformulation, la construction du dialogue, la construction du genre discursif (ici le narratif), les aspects didactiques de l'oral. Cette hétérogénéité, pour refléter les différents objets de recherche, principalement des chercheurs en didactique du français, soulève la question de

l'identification de l'objet même de l'oral scolaire en maternelle, de sa définition. S'agit-il de construire des situations favorables à la production langagière des élèves et donc à une acquisition, un développement permis par des mises en situation ou s'agit-il d'un apprentissage guidé, cadré, orienté ? Quels critères utiliser pour évaluer les acquisitions ? Et, qu'en est-il de la question des apprentissages de l'oral nécessaires pour une école maternelle permettant aux élèves les apprentissages qui tout en leur étant liés ne s'y réduisent pas : les apprentissages des premiers savoirs scolaires et les apprentissages des dispositions cognitives, langagières et linguistiques qu'ils nécessitent. Plus précisément encore, qu'en est-il des différences linguistiques et langagières que les séances d'oral du corpus mettent en évidence et qui, dès la maternelle posent le problème de la démocratisation du système scolaire, de ses visées d'égalité, avec quels « outils » théoriques linguistiques, psycholinguistiques, sociolangagier est-il possible de les identifier au quotidien des classes ?

- 3 Dans un premier temps, nous poserons la question de ce que nous apprennent ce corpus et cette situation sur les consignes et les productions des élèves qu'elles suscitent, dans un second temps et compte tenu de ces constats, nous interrogeons ce que peut être un oral scolaire pour apprendre à l'école en maternelle, les rapports entre apprendre l'oral et l'oral pour apprendre.

Que nous apprend le corpus ?

Sur le corpus lui-même

- 4 Celui-ci est donc constitué par les transcriptions des échanges entre élèves et enseignants de plusieurs classes de MS et GS² de maternelle à partir de la lecture et de la compréhension d'un album, *Danger dans le potager*. Au-delà de la question de la transcription qui ne donne pas véritablement accès aux verbalisations des élèves, ce corpus est difficile à analyser car bien que supposé « commun » et homogène dans la présentation qui en a été faite, il ne l'est pas véritablement. Ce qui est commun à toutes les transcriptions c'est une consigne donnée aux élèves pour parler à partir d'un support ainsi que le support lui-même. Au-delà même de l'existence des séances de préparation que les enseignants ont effectuées et auxquelles le chercheur n'a pas eu accès, les variables de définition de la situation sont très nombreuses, nous n'en évoquerons que quelques-unes. S'il est toujours possible d'identifier des différences entre classes, entre élèves, entre enfants, il n'est pas simple de les interpréter du point de vue des productions des élèves, il n'est pas simple de les analyser en tant qu'éléments d'acquisition de la langue ou du langage. On peut décrire ce que les élèves font avec le langage, leurs productions linguistiques, sans qu'il soit simple d'aller au-delà de ces descriptions.
- 5 Ainsi, la conduite des échanges par les enseignants est forcément différente, ce que d'ailleurs P. Péroz (2010) notait déjà. La situation de recueil est celle d'une situation polylogale d'échanges au sein d'un groupe d'une dizaine d'élèves environ censée favoriser, par rapport aux situations de séances de langage ordinaires en maternelle, les prises de parole des élèves quelles que soient leurs formes. Ainsi, les interventions et relances des enseignants qui restent en retrait dans la dynamique des échanges du fait de la « pédagogie de l'écoute » à l'œuvre dans ces séances, ont une fonction de sollicitation de la parole de ceux qui parlent peu, ou de relance des prises de parole, quelques

questions ponctuelles peuvent être posées. Quels sont les élèves que relancent les enseignants, à quels moments intervient l'enseignant, sous quelle forme, à quel propos (notons dès à présent que la plupart des relances des élèves silencieux dans ces 12 séances n'ont guère d'effet sur les élèves qui restent en dehors des échanges) ? Quels sont les élèves qui tirent profit de ces séances ? Est-ce en termes d'apprentissages langagiers ou de développement linguistique ?

- 6 Si, comme ce type de séances, dans lesquelles la parole enseignante est quantitativement mineure, semble le supposer, ce sont grâce aux prises de parole entre élèves que ces derniers apprennent sans doute à parler, la dynamique des échanges, autrement dit la composition de la classe et les habitudes langagières de chacun dans cette situation, leur place dans la classe et dans cette activité, jouent un rôle important, mais jouent également les habitudes instaurées dans la classe (le contrat didactique), d'autant qu'en la circonstance, les enseignants ont souhaité préparer la lecture avant le recueil du corpus, nous l'avons dit. L'interprétation des productions des élèves se révèle dès lors particulièrement hasardeuse : que signifient les faibles productions des uns quand les autres sont bavards et pertinents ? L'incompréhension d'une situation qui a déjà été vécue pour les uns, le désir d'être bons élèves pour les autres ? Les productions des élèves sont-elles des mémorisations et des répétitions des séances précédentes ? Cela semble le cas dans certains des productions de début de séances particulièrement nombreuses et rapides, quand la suite est plus difficile. Les petits parleurs le sont-ils par manque de ressources linguistiques ou par une difficulté à investir une telle situation de parole ?
- 7 En d'autres termes, la place de l'enseignant, ses relances, reprises, questionnements tels qu'ils sont présents dans le corpus (mais tout autant ceux qui ont lieu ordinairement dans la classe) restent très importants. Les interventions des élèves passent par celles de l'enseignant et celles-ci varient d'une classe à l'autre, d'autant que les contraintes imposées aux enseignants pour la constitution de ce corpus semblent faibles. On peut ainsi observer que l'enseignant de la séance 1 ne dit rien, quand celui de la séance 2 suscite la progression du récit, ne serait-ce qu'en répétant l'énoncé d'un élève ou en amorçant la suite, il fait définir des mots, interroge les élèves sur ce qu'ils ont voulu dire et produit un énoncé quasi « complet ».

Tableau 1. Étayage de l'enseignant

Séance	N°	Loc	Interventions
2	54	Paulo	heu::: eh ben Pierre il mange un concombre//
2	55	M	Pierre était en train de manger un concombre et de se reposer// et donc monsieur Grégory il/ arrive//

- 8 Les élèves d'ailleurs ne peuvent poursuivre ensuite sauf l'élève très volubile qui est d'ailleurs sollicitée par l'enseignant.
- 9 Il est à noter, sans que l'on puisse donc déterminer s'il y a cause et effet, que le comportement langagier des élèves de ces deux séances n'est pas du tout le même. Dans la séance 2, des élèves sont en situation d'énonciation en surplomb par rapport au texte.

Tableau 2. L'élève résume

Séance	N°	Loc	Intervention
2	27	Sandra	un peu difficile/ je peux? c'est l'histoire de quatre petits lapereaux

- 10 Et c'est encore Sandra qui s'autorise des interprétations ou des hypothèses.

Tableau 3. L'élève formule un avis

Séance	N°	Loc	Intervention
2	46	Sandra	à mon avis il est grand!

- 11 Ou reformule en synthétisant : « *les autres lapins n'ont pas désobéi* » (le texte original : les autres lapins qui sont très obéissants).
- 12 On peut également noter que les élèves commentent la validité des propos les uns des autres. Des habitudes de prises de parole sont ainsi manifestement construites pour les séances de langage. Dans la séance 7, les élèves se passent explicitement et systématiquement la parole, dans d'autres séances, certains élèves « dénoncent » les élèves qui n'ont pas encore parlé. Certains enseignants sont plus soucieux de la vérité du détail que de l'avancée du récit et demandent des énoncés exacts en référence au texte lu (séance 10, en GS). Nous revenons ci-après sur le rôle des consignes, soulignons ici qu'elles ne sont pas les mêmes dans les différentes classes, ce qui n'est pas sans conséquence sur les productions.
- 13 Dès lors, nous l'avons dit, les analyses de ce corpus soulèvent en premier lieu la question des données de contexte et de situation (Bautier, Markidis, 2004), en l'absence de ces données précises les concernant, seule la description des productions est possible sans pouvoir les interpréter en termes d'acquisition ou d'apprentissage linguistique et langagier, ni en termes de réponse à la situation scolaire proposée qui est elle-même assez variable.

Sur les consignes

- 14 Les consignes et relances suscitant les productions appellent également quelques remarques quant aux présupposés qui les sous-tendent. Des interrogations d'abord. Par exemple, que signifie pour des élèves « raconter *ensemble* dans l'ordre sans rien oublier » (séance 1)? Cette consigne est d'ailleurs variable en fonction des classes et des enseignants, ainsi, la notion d'ordre n'est pas présente dans la plupart des séances. Ce qui suppose que la conduite du récit n'est pas l'objet de l'apprentissage ou de l'évaluation, ni la compréhension générale ou fine.
- 15 Ainsi la consigne de la séance 5 est-elle :

Tableau 4. Des consignes peu contraignantes

Séance	N°	Loc	Intervention
5	3	M	on la connaît déjà très bien [l'histoire de <i>Danger dans le potager</i>]/ peut-être qu'il y a des petits détails qu'on a oubliés donc soyez bien attentifs/// moi/ j'aimerais vous entendre maintenant/ chacun votre tour/ vous vous rappelez la règle pour demander la parole// j'aimerais que vous me racontiez tout ce dont vous vous rappelez dans cette histoire//

- 16 D'après les réponses des élèves, cela signifie pouvoir chacun à son tour dire quelque chose qui était dans le texte initial sans qu'une véritable contrainte d'enchaînement et de non répétition d'un élève à l'autre ou de reformulation intervienne. Il n'y a donc pas de contrainte pour induire chez l'élève une réflexion sur l'énoncé à produire. La consigne semble ici n'avoir comme but que de favoriser une production quantitative plus que qualitative ou formelle de la part des élèves. Cependant, les élèves se saisissent très diversement de cette situation et on peut observer que dès la maternelle certains élèves « travaillent » à cette occasion quand d'autres répondent « à minima » aux questions des enseignants en produisant un rappel particulier. Dès la maternelle, des situations, apparemment neutres dans la mesure où elles ont pour objectif « seulement » de permettre aux élèves de produire du langage construisent des appropriations différenciées.
- 17 La demande d'exhaustivité que l'on trouve dans plusieurs séances (« est-ce qu'on a oublié quelque chose ? » interroge l'enseignant), pour conduire chacun à compléter, à dire ce qui manque, amène aussi les élèves à produire des mots ou des énoncés très brefs à rester au plus près de la littéralité du texte, citant exactement au discours direct les propos des personnages, sans préoccupation de l'ordre des événements et de la structure du récit. Cette reprise exacte est au demeurant intéressante, car si elle est ordinaire chez les enfants qui ne savent pas lire, qui sont intéressés par les nouveaux mots et expressions, le mode de reprise laisse tout de même apparaître des différences entre élèves. Il en est ainsi des différences entre les élèves qui citent littéralement (« votre pauvre père n'est jamais revenu ») et de Shona (séance 1) qui reformule en prenant une position énonciative de surplomb et rajoute un commentaire :

Tableau 5. Des formulations de positions énonciatives affirmées

Séance	N°	Loc	Interventions
1	52	Shona	et aussi Pierre/ il a décidé d'être obéissant/ il fera plus de bêtises
1	35	Sohaïb	il saute dans l'arrosoir et c'était vraiment pas une bonne idée parce que c'était de l'eau glacée/ il a fait a/ atch/ atchoum/ et monsieur Grégory/ il s'est retourné et après il a couru si vite

- 18 Les consignes qui mettent l'accent sur ce dont les élèves se souviennent (séance 6) produisent chez les élèves des énoncés dans une logique de restitution des événements ou des expressions dont les élèves se souviennent.

- 19 La consigne semble certes produire les effets escomptés d'aide à la prise de parole en permettant aux élèves de rebondir, de compléter la phrase d'un élève ou de la répéter – consciemment ou non –, ou simplement de produire un énoncé parallèle. Le terme d'interaction entre élèves est, dans ce corpus, peu adéquat car, dans la quasi totalité des séances les élèves n'interagissent pas véritablement entre eux. Des exemples d'enchaînement ne sont pas fréquents, car les énoncés sont le plus souvent parallèles ou juxtaposés et correspondent à des productions individuelles. On en trouve quelques exemples en MS.

Tableau 6. Quelques enchaînements

Séances	N°	Loc	Interventions
3	13	Viviane	des petits lapereaux
3	14	Malo	qui vivaient dans un vieux terrier/ vieux pin centenaire
3	15	Melwan	qui vivaient avec sa maman
3	16	Marianne	oui/ sa maman il a dit/ vous pouvez
3	17	Malo	d'aller dans le pré/ d'aller dans le pré
9	57	Julien	et aussi il a sauté dans l'arrosoir et et il a pas réfléchi et cependant il a pas bougé puisque monsieur Grégory a approché
9	58	Maëlyg	et puis il a fait atchoum fort monsieur Grégory il s'est retourné

- 20 La situation permet que la parole de l'un entraîne la parole de l'autre sans que le contenu de l'énoncé qui suit assure véritablement une continuité avec ce qui précède, ni même un complément ou une répétition.

Tableau 7. Des prises de parole parallèles

Séance	N°	Loc	Interventions
1	6	Sohaib	mais comme Pierre il était le plus intré/ le plus trépide de la famille/ il voulait venir dans le potager et il est quand même venu/ il est rentré sans problèmes/ et après il a dit/ il a dit c'était un potager de rêve
1	7	Sihène	eh bien Pierre/ il est/ il est allé dans le jardin de monsieur Grégory et après monsieur Grégory il a couru/ couru et Pierre il était tellement fatigué eh bien/ et monsieur Grégory il a couru/ couru et Pierre/ Pierre il était fatigué
1	8	Daoud	eh bien la mère elle a dit vous ne pouvez jouer que dans le pré et elle a dit n'allez surtout pas dans le potager

- 21 Les reformulations sont plus fréquentes en GS qu'en MS où les énoncés de restitution littérale sont plus nombreux. Tout semble se passer comme si en GS, les élèves avaient acquis une « conduite d'élève » et étaient dans la réalisation de l'exercice demandé avec pour certains, la production d'énoncés proches de la langue écrite (cf. l'exemple ci-dessous des réponses en séance 4), quand en MS, les élèves restituent des énoncés ou parlent à propos de l'histoire lue en écho à des émotions et des expériences au risque de produire des énoncés très éloignés des normes du français standard.
- 22 On peut ainsi constater que dans la quasi totalité des séances, ce qui est sollicité chez les élèves, par habitude (celle du « contrat didactique » instauré depuis le début de l'année) ou interprétation de la situation de leur part, semble être davantage la restitution précise d'événements ponctuels, y compris dans un ordre indifférent (séance 6 ou 8, par exemple), que le récit organisé des mésaventures d'un lapin désobéissant et la morale de l'histoire. Nous interrogerons plus loin la pertinence de ce « choix » didactique, mais la logique de ces séances s'inscrit-elle dans une préoccupation didactique ou se situe-t-elle dans des mises en situation de prises de parole permettant le développement langagier ? À la lecture du corpus, la visée didactique n'apparaît pas de façon claire. On retrouve alors l'ambiguïté de la notion de « séance de langage » entre incitation à la production linguistique et langagière et des séances d'apprentissages organisés autour de domaine précis de conduites langagières ou d'éléments de la langue.
- 23 La deuxième consigne d'un deuxième moment d'oral sur le même texte, qui ne semble pas proposée par tous les enseignants porte sur l'interprétation des états mentaux des personnages, sur ce que les élèves pensent d'eux et/ou sur ce qu'ils auraient fait à la place de tel ou tel personnage. Cette consigne produit davantage de productions et de productions originales de la part des élèves, quantitativement plus longues, plus complexes car argumentées, que la restitution du récit. Cependant, certaines réactions langagières des élèves semblent bien le produit de la préparation antérieure : l'expression « si j'étais Monsieur Grégory, je... » semble ainsi avoir déjà fonctionné précédemment comme « déclencheur » d'énoncés dans une des classes.
- 24 En MS plus majoritairement qu'en GS, le rapport affectif à l'histoire permet une production d'énoncés plus nombreux pour certains élèves. Ainsi Melwann (séance 3) est centré sur la mort du père lapin et produit force détails indépendants des énoncés des autres élèves, il enchaîne sur ses propres énoncés sans tenir compte des interventions des autres élèves qui viennent s'intercaler. Ce cas n'est pas unique, la question de la désobéissance (de Pierre Lapin) mobilise également les élèves, et pour certains, de façon quasi obsessionnelle ; elle entraîne des effets semblables par identification au personnage, ou plutôt à la situation (les élèves allant jusqu'à faire référence au dieu à qui il ne faut pas mentir). Ces phénomènes ne se rencontrent pas de cette façon centrale en GS, sauf chez quelques élèves d'une classe qui semble assez faible de façon générale par rapport aux autres séances en GS (séances 10 et 12). Cependant, il nous faut souligner que si les émotions semblent au moins en MS permettre des productions, y compris chez des élèves « petits parleurs », il s'agira néanmoins d'éviter de construire chez les élèves l'idée que parler des personnages avec son expérience et ses émotions, éprouver des émotions, s'identifier, soit confondue avec ce que sont lire et comprendre ; ce que l'on rencontre encore chez les collégiens faibles scolairement.

Au-delà des différences linguistiques, des différences de conduites langagières potentiellement différenciatrices des apprentissages futurs

- 25 Nous l'avons déjà entrevu, ces séances ont l'avantage de faire apparaître de grandes différences entre les élèves d'une même classe, quel que soit le niveau de classe, mais aussi d'une classe à l'autre y compris de même niveau. Si, comme il est initialement décrit, le corpus est relativement homogène du point de vue du recrutement socioscolaire des élèves (classes en ZEP, en zones sensibles ou hétérogènes), les différences entre élèves sont importantes, y compris au sein de chacune de ces trois catégories d'établissements. Sans doute cela signifie-t-il ce qui est déjà évoqué précédemment : le rôle prépondérant des enseignants dans ce qu'ils ont construit non seulement dans les séances qui constituent le corpus, mais plus profondément dans les contrats didactiques construits jusqu'alors, dans leurs exigences à l'égard des élèves. Il en est ainsi de la différence entre les enseignants qui questionnent les élèves, demandent des explications, et ceux qui, après avoir donné une consigne très large (« Vous allez me parler de l'histoire *Danger dans le potager*/ Que raconte cette histoire ? ») « acceptent » toutes les prises de parole sans aucun commentaire et ne font que de simples relances (séances 4, 6 en GS). Dans le second cas, les énoncés sont brefs, chaque élève en revanche, ajoutant des précisions ou des compléments à l'énoncé précédent ou à ses propres énoncés (Alice).

Tableau 8. Les élèves complètent les énoncés

Séance	N°	Loc	Interventions
4	24	M	Carina/ qu'a fait Pierre lui
4	25	Carina	il a mangé/ des fruits
4	28	Alice	il a mangé du persil pour pas avoir mal au ventre
4	29	Thiébaud	il a mangé des radis
4	30	Alice	des haricots/ des radis
4	42	M	Judicaël
4	43	Judicaël	il a eu très peur// et après il a couru et après il a perdu une chaussure dans les pommes de terre et dans les choux et il tourne dans tous les sens et
4	44	M	Keliane? je ne t'entends pas ma grande
4	45	Keliane	et son gilet il est accroché au/ à la branche

- 26 Certes, des domaines de la langue ne sont pas acquis en MS. De façon très évidente d'une façon générale, les élèves (les enfants), n'ont globalement pas encore acquis l'usage des pronoms et des articles accordés aux référents et aux noms utilisés, la contrainte du

genre et du nombre n'est pas davantage acquise. Ils n'ont pas non plus acquis d'une façon stable l'usage des temps des verbes et des constructions verbales. Sur le plan du récit, ils n'ont pas davantage acquis la nécessité de présenter les personnages et le contexte. Sur ce dernier point, le corpus ne peut être considéré comme décisif car l'histoire a été lue plusieurs fois et on peut supposer que pour certains élèves, le contexte est connu de tous.

- 27 Cependant, ces « manques » ne viennent pas véritablement perturber une production linguistique pertinente qui pour être faite d'énoncés incomplets, et souvent dans une succession peu logique du point de vue des contenus, sont des énoncés longs ; de plus il s'appuient sur des expressions du texte et comportent des connecteurs. Ces dernières productions sont le plus souvent le fait d'élèves « à l'aise » dans le langage ; Julien, MS, (séance 9) est un exemple de ce type de « parleurs ». Il intervient en premier après l'énoncé de la consigne : « c'est à vous de me raconter l'histoire de *Danger dans le potager*, je vous écoute ».

Tableau 9. Des productions longues

Séance	N°	Loc	Interventions
9	2	Julien	//elle dit elle dit aux aux enfants/ je dois m'absenter pour la journée et parce que surtout vous pouvez courir dans le pré mais pas manger pas chez monsieur Grégory// et et et et Pierre::: il veut retenir comme son envie il il passe sous la barrière et un potager de rêve et et d'abord il dégusta euh/// la salade et deux zharicots verts et/// et:::
9	62	Julien	et aussi Pierre il il il s'est arrêté une fois dans son terrier et après il s'est endormi et sa maman elle l'a couché et donné une tisane de camomille et et et euh Capucine Romarin et et Neige eh ben ils ont partagé les mûres qu'ils ont ramassées
9	57	Julien	et aussi il a sauté dans l'arrosoir et et il a pas réfléchi et cependant il a pas bougé puisque monsieur Grégory a approché

- 28 Dans la mesure où les élèves de GS ne présentent que très exceptionnellement les formes verbales et pronominales ou déterminatives erronées (Céline en GS – séance 4 – produit certes encore *on a oublié la maman il a donné une tisane à Pierre* – mais même pour cette élève, ce type d'erreur est exceptionnel) au regard des formes du français standard, il s'agit bien là de phénomènes de développement dans l'acquisition d'un système complexe et non de difficultés importantes de tels ou tels élèves. Ces caractéristiques strictement linguistiques des MS ne nous semblent donc pas devoir faire l'objet ici d'une analyse approfondie dans la perspective qui est la nôtre : les différences précoces de conduites langagières gênant les apprentissages scolaires ou tout au moins ne les favorisant pas. Il ne s'agit pas pour nous de suggérer que l'école n'a pas à intervenir dans ce développement ni à le favoriser, il est même à espérer que dans la logique de l'évaluation différée censée sous-tendre cette pratique enseignante (Péroz, 2010), les enseignants travaillent ces dimensions. Nous voulons ici signifier que d'autres dimensions, celles des conduites discursives et de ce qu'elles permettent de faire, de dire, de penser, sont peut-être plus importantes à acquérir car potentiellement plus lourdes de conséquences pour la scolarité des élèves et les apprentissages littératiés. De plus, les exemples déjà cités

laissent apparaître que les différences dans les productions sont peu le fait des différences de niveau de développement entre les élèves de GS d'un côté et les élèves de MS de l'autre : des élèves de MS peuvent produire des énoncés qui manifestent des conduites langagières de commentaires ou de reformulation synthétique, quand des élèves de GS produisent des énoncés minimalistes et erronés et montrant encore des difficultés dans l'usage des pronoms (S1-25) et enchainent sur eux-mêmes comme certains élèves de MS (S1-46).

Tableau 10. Énoncés élaborés en MS

Séance	N°	Loc	Interventions
1	25	Oudriss	eh bien/ après [...] Pierre/ il a été dans le champ de monsieur Grégory
1	46	Oudriss	et après/ [...] Pierre/ il a été dans le potager et et après quand il a été dans le potager/ il voulait l'attraper et faire du pâté

- 29 Nous nous sommes donc ici principalement intéressés aux conduites langagières des élèves, en d'autres termes, il s'est agi, comme le suggérait J.-F. Halté (2008), de s'attacher aux manières de faire langagières des élèves dans cette situation, d'analyser ce qu'ils font avec le langage, nous situant dans une visée d'apprentissages différents et d'inégalités potentielles.
- 30 Si, à l'exception des dimensions linguistiques mentionnées plus haut qui relèvent du développement de l'acquisition du système linguistique, nous ne distinguons donc pas langue et conduites langagières dans les apprentissages de l'oral, c'est parce que la plupart des domaines de la langue sont concernés par des usages différents du langage au sein des groupes. Nous en évoquerons rapidement un pour illustrer le faible intérêt qu'il y aurait à isoler un domaine particulier du système linguistique pour en faire un objet particulier d'apprentissage. Il s'agit de la reformulation d'un lexique spécifique en lexique générique et du changement de temps de l'énoncé initial en temps du récit (S2-42). Le texte original ne comporte pas les mots « légumes » et « fruits » et est écrit au présent. Quand Alice donne un détail (S2-43).

Tableau 11. Reformulation d'un lexique spécifique

Séance	N°	Loc	Interventions
2	42	Elise	il avait mangé les légumes de monsieur Grégory et les carottes// et ses fruits
2	43	Alice	et monsieur Grégory il plantait des jeunes choux//

- 31 Ce point très précis, qui relève de l'usage du lexique, apparaît dépendant ou tout au moins corrélé à des conduites plus générales de langage quand il s'agit de restituer un récit. Dans le même sens, les exemples et remarques précédentes ont déjà mis en évidence des différences entre les positions énonciatives des élèves, entre ceux qui citent et ceux qui se ressaissent du texte en le résumant pour en présenter des éléments importants. Le lien

entre l'usage du résumé et des reformulations syntaxiques et lexicales est donc étroit, le résumé « obligeant » à ne pas réutiliser en l'état les données du texte source.

Des modes de faire avec le langage et l'histoire très différentes

- 32 Dans chaque groupe constitué par une dizaine d'élèves participant à ces séances de langage, deux élèves sont nettement des parleurs volubiles, pertinents et ayant acquis les formes normées du français standard (il peut s'agir, plus rarement, de garçons que de filles, mais l'exemple de Julien en MS a été donné précédemment). Ces élèves corrigent les erreurs des autres (Leslie, séance 5). Shona (GS, séance 1) raconte l'histoire en un seul énoncé entièrement monogéré, elle est d'ailleurs alors « censurée » par l'enseignant : « Shona on va laisser parler un peu les autres ». D'autres élèves, nous l'avons dit, sont dans la seule restitution fidèle, d'autres encore restent silencieux.
- 33 Les groupes sont donc très hétérogènes du point de vue langagier indépendamment du niveau de classe. Dans le corpus, aucune intervention des enseignants dans le domaine du traitement de cette hétérogénéité n'est identifiable à l'exception des sollicitations des petits parleurs ou des demandes de retrait des gros parleurs. La socialisation familiale et les dispositions langagières construites peuvent être évoquées.
- 34 Dans chaque séance et donc chaque groupe d'élèves, plusieurs grandes conduites langagières sont identifiables et sont le fait d'élèves différents qui interviennent de façon récurrente selon les mêmes modalités.
1. La conduite des élèves qui semblent s'être saisis de la logique générale de l'histoire et peuvent de façon non exclusive, soit la résumer, soit la reformuler, soit s'appuyer sur les expressions du texte tout en modifiant la structure des phrases. Ce sont des élèves qui semblent avoir construit les enjeux cognitifs de la tâche proposée.

Tableau 12. Premier type de conduite

Séances	N°	Loc	Interventions
5	27	Emilie	[...] il saute dans l'arrosoir [...] il recommence sa course [...] [texte original : « la course folle reprend de plus belle »]
12	5	Anabelle	Pierre n'a pas écouté sa maman [...]
12	15	Anabelle	[...] Il s'est endormi Pierre comme il est allé dans son terrier
12	23	Anabelle	[...] monsieur Grégory i(l)/ il a couru derrière le lapin pour l'attraper
12	34	Anabelle	un panier/ moi je préfère(ra)is un panier [dit elle après qu'un autre élève ait proposé un seau pour attraper le lapin]
12	36	Anabelle	[...] il est passé par un grillage Pierre pour s'en aller
12	13	Jean	il a vu un chat et i(l) se demandait si le chat si c'était le pire ennemi des lapins

12	39	Jean	eh ben/ euh/ le filet de groseillier il empêchait les oiseaux de mettre sur le grand groseillier/ Pierre il a passé finalement peut-être en-dessous et il s'est pris dans le bouton
12	49	Jean	et c'est aussi des lapereaux [à la suite d'Annabelle qui avait dit que les petits lapins étaient les frères et sœurs de Pierre]

- 35 Ce sont ces élèves qui ont l'usage d'un lexique « de l'écrit » pour les uns (l'usage de « les lapereaux » mentionné dans le texte, par exemple) et dont la répétition à plusieurs reprises ou le réemploi dans des structures différentes de celle du texte original laissent supposer un apprentissage. Cet usage du lexique du texte est à distinguer de ce qui apparaît comme une simple citation et donc un non réinvestissement chez d'autres élèves. Pour ces derniers, si les éléments du lexique ou les formes syntaxiques issus de la lecture du récit sont cités, ils le sont alors sans être introduits dans des énoncés originaux par rapport au texte lu.

1. La conduite des élèves qui citent littéralement le texte et inscrivent leurs énoncés dans la relative continuité d'une narration collective. Nous en avons donné précédemment des exemples.
2. La conduite des élèves qui citent littéralement le texte afin d'éviter tout oubli de détail, au risque de produire des énoncés qui ne font que se juxtaposer aux précédents sans relation de sens et de continuité avec eux.

Tableau 13. Troisième type de conduite

Séance	N°	Loc	Interventions
5	4	Emilie	que la maman doit s'absenter pour la journée et les petits lapins eh ben ils doivent rester à la maison//
5	5	Alexis	il était coincé dans le filet de groseilles//

1. La conduite des élèves qui parlent avec le monde et non avec le texte.
- 36 Les élèves comme Alexis peuvent aussi être ceux qui relèvent du quatrième type de conduite et qui produisent des énoncés dont la pertinence se situe dans l'expérience ordinaire et non dans le texte ou plus précisément qui ne semblent pas avoir construit le texte comme élément contraignant et construisent une autre histoire, font des hypothèses pour tenter de répondre à la consigne (« d'où vient l'eau ? » a demandé l'enseignant). Alexis ainsi suppose que l'eau de l'arrosoir est gelée, Marco qu'elle vient de la piscine car il faut bien qu'elle vienne de quelque part (*sic*) ou « de l'eau de la mer », ou « de l'eau d'un lac », « des égouts ». Quand d'autres élèves proposent l'eau du tuyau d'arrosage ou « de la mare où la chatte elle attendait le poisson ». Ces élèves ne travaillent pas dans le « monde du texte » mais dans le monde réel. On retrouve cette manière de faire avec le langage dans la situation scolaire de la maternelle au lycée, voire au-delà, elle correspond à ce que B. Bernstein (2007) nomme la référence à « la base locale » des élèves (Bautier, 2008), caractéristique des élèves en difficultés scolaires.
- 37 Nous avons donc pu distinguer ainsi, d'une part des restitutions fidèles de détails et d'événements, mais sans rapport avec une conduite de récit, d'autre part, des élèves

comme Jean, Julien ou Shona qui savent se servir des ressources offertes par le texte, pour résumer, faire alterner général et spécifique et qui manifestent une énonciation d'un point de vue, et enfin, des élèves hors de la tâche et de la contrainte du texte.

- 38 Ces différentes conduites, récurrentes chez chacun, différencient les élèves dès la maternelle et ne les disposent pas de manière équivalente à apprendre des situations scolaires, même si leurs différentes participations dans les séances de langage sont éventuellement aussi productives. Si les premières conduites sont le fait d'élèves que les enseignants jugent sans problème à venir, ce n'est pas le cas des suivantes. En effet, ces conduites (3 et 4) sont toujours en fait simultanément langagières et cognitives et si elles nous intéressent, c'est parce qu'elles nous semblent préjudiciables aux apprentissages scolaires, elles sont à mettre en relation avec les usages du langage et l'interprétation des situations de travail scolaire.

Conclusion : Des séances de langage oral, mais avec quels objectifs d'apprentissage ?

- 39 En conclusion de ces remarques sur les conduites langagières des élèves, ce corpus met, une fois encore, en évidence des différences importantes entre élèves dans l'interprétation des situations scolaires et du travail demandé, mais sans doute aussi dans les habitudes langagières de ces enfants, d'où les différences dans les productions langagières et linguistiques qui en découlent dès la maternelle. Plusieurs questions peuvent dès lors être posées quant aux situations d'oral dès la maternelle.
- 40 La première, liée à la situation de recueil du corpus, porte sur ce qui se passe dans ces différentes classes après et en dehors de ces séances : qu'en font les enseignants ? Nous n'aurons pas la réponse à cette question. Si ces séances sont accompagnées de l'évaluation différée (Péroz, 2010), on ne peut savoir ici à quoi les enseignants de ces classes sont sensibles. Certes les enseignants s'attachent à faire parler les petits parleurs, d'ailleurs sans grand succès en général. Certains demandent des explicitations, mais celles-ci sont peu produites. Très exceptionnelles sont les reformulations des énoncés des élèves par l'enseignant de façon à leur permettre d'apprendre des logiques et conduites discursives, des formes et formulations nouvelles, nouvelles pour chacun, nouvelles donc pour le collectif. Sans doute qu'une attention particulière des enseignants, comme des chercheurs, qui porterait sur la façon dont chacun investit le langage, ce qu'il fait dans ces situations dans l'ensemble du dialogue permettrait d'identifier ce qu'il est nécessaire de les aider à apprendre et à transformer afin qu'ils se saisissent des situations scolaires dans leurs visées d'apprentissage.
- 41 La seconde question porte sur les acquisitions et apprentissages réalisés dans ces situations, avec ces consignes. À l'analyse, il nous semble que seuls les élèves déjà à l'aise avec le langage, la compréhension, compréhension non seulement du texte mais également de l'activité cognitive et langagière demandée, profitent de la situation pour apprendre à dire des choses nouvelles et à « faire des choses » éventuellement nouvelles avec le langage. En d'autres termes, ils produisent des énoncés qui, parce qu'ils s'appuient sur les mots ou les expressions du texte en les intégrant à des formes personnelles, expriment ce qu'ils n'auraient pas su formuler seuls antérieurement à la lecture du texte. Cette disposition à utiliser des formes nouvelles dans le cadre d'un « projet » d'énonciation non réductible à la seule réponse à la consigne est sans doute déjà

construite chez ces élèves en dehors de l'école. Les restitutions littérales non seulement ne permettent pas et même empêchent justement d'identifier ce qui les met en difficulté, elles n'engagent pas les élèves à entrer dans un usage dialogique du langage, usage particulièrement nécessaire tout au long de la scolarité, et dès ses premiers temps. Parler puis écrire en tissant ses propres énoncés, ses propres mots avec ceux des autres, distinguer les deux sources pour mieux s'approprier ces dispositions est un usage du langage essentiel et profondément différenciateur des élèves et même encore des étudiants (Delarue-Breton, Crinon, 2015) car l'enseignement néglige souvent cette activité simultanément langagière et cognitive non apprise, non disponible, non identifiée par nombre d'élèves.

- 42 La troisième question porte sur la fonction des situations de langage et l'objectif du langage oral en maternelle. Parallèlement aux situations de langage à des fins de restitution des récits, deux dimensions des usages du langage, et donc des caractéristiques linguistiques qu'ils nécessitent, nous semblent prioritaires à développer dès la maternelle, compte tenu des différences entre élèves et des visées de l'école contemporaine, outre celle que nous évoquons ci-dessus. D'une part, il s'agit de mettre l'accent sur le langage comme élément de développement des raisonnements, des argumentations, des activités cognitivo-langagières de résumé, de synthèse, de passage du particulier au général. Toutes les productions langagières de ce corpus ne se valent pas dans ce domaine : certains élèves sont très près de produire « c'est l'histoire d'un lapin désobéissant », alors que la consigne ne les y encourageait guère, quand d'autres ne font « que » citer des expressions lues, des détails marquants pour eux, retenus pour des raisons d'expressions ou de réalité intéressantes pour les élèves (la perte des chaussures dans les choux ou le gilet qui s'accroche, ou la transformation potentielle de Pierre en pâté). Il s'agit, d'autre part, d'aider les élèves à la prise de conscience de la différence entre l'univers des textes et du langage et celui du monde de l'expérience. Dans tous les cas, il s'agit de mettre les élèves en travail cognitif et langagier sur des apprentissages précis, ce que justement les situations de langage présentées ici pourraient permettre car les élèves sont en petits groupes au sein desquels le travail collectif des élèves peut s'instaurer.
- 43 En effet, il nous semble que les situations de langage telles que présentées dans ce corpus possèdent tous les ingrédients pour être productives de nouveaux apprentissages à condition de prendre davantage en compte les possibilités d'interactions et d'échanges entre les élèves entraînant argumentations, productions et raisonnements qui deviennent alors collectifs et permettent de plus le développement d'une théorie de l'esprit chez chacun. À l'appui de cette démarche, il est possible de faire référence aux travaux théoriques et empiriques qui soulignent l'importance de travailler sur ce que les élèves pensent de ce que les gens pensent, des intentions des textes et des énoncés, domaine d'acquisition très socialement différenciateurs des élèves (les travaux de S. Cèbe, par exemple, Sève & Cèbe, 2014). En d'autres termes des interactions à visée didactique au bénéfice d'apprentissages, des interactions qui deviennent des moyens et non seulement des fins permettent sans doute de réduire les inégalités. Si l'on s'appuie sur les cadres théoriques d'une psychologie des apprentissages langagiers ancrés dans les situations sociales d'interaction, celle de L. Vygotski ou de J. Bruner, par exemple – et qui semblent au demeurant sous-tendre les situations mises en place dans la constitution de ce corpus –, il est important d'organiser des interactions collectives, non seulement parce que c'est le propre des situations scolaires d'apprentissage, mais aussi afin qu'un discours commun

et partagé et non des productions seulement individuelles parallèles puissent commencer à se construire, qu'une pensée collective s'élabore collectivement (c'est d'ailleurs le cas lors de certaines séances du corpus) parce que les élèves débattraient en se fondant sur les ressources de chacun et de tous et sur celles des textes. Ici, ils pourraient débattre de ce qui est important ou non dans le récit, de ce qui est détail et avancée du récit, de ce qui est un sentiment, explicite ou non, et ce qui est un fait.

- 44 Dès l'école maternelle, les enseignants ont à construire une socialisation scolaire et langagière qui permette une interprétation des situations, un rapport au langage et au texte écrit nécessaires pour *que tous* les élèves soient de plain-pied dans le travail cognitif demandé, travail qui n'est pas réductible à la restitution d'éléments segmentés ou conjoncturels. Sans cette construction, cette socialisation cognitive et langagière scolaire, il est possible de rencontrer en fin de collège des élèves pour lesquels lire c'est toujours (se) construire une (autre) histoire à partir d'un texte, pour lesquels participer à la classe, c'est converser dans le registre du monde extérieur aux apprentissages scolaires. Plus largement, il s'agit des collégiens qui se trompent de registre de travail parce qu'ils n'ont pas compris les enjeux d'apprentissages des interactions collectives mises en place par les enseignants.
- 45 Plus précisément, on constate dans le corpus lui-même que les questions en « pourquoi » et « comment » sont ici très productives d'énoncés et d'échanges argumentatifs et d'élaborations nouvelles. Ces types de questions sont apparues davantage solliciter chez les élèves davantage de travail, langagier et linguistique en particulier, que les questions en « quoi » qui amènent des citations plus que des élaborations. Ces situations ont aussi l'avantage de permettre d'identifier les élèves qui sont dans la seule référence à leur expérience spécifique afin de les aider à s'approprier par le travail du collectif les raisonnements plus généraux et fondés sur les textes.
- 46 S'il nous semble essentiel de commencer à construire chez les élèves dès la maternelle des situations d'oral d'apprentissage d'usages que certains élèves ne pratiquent pas, c'est parce que les modes de faire la classe aujourd'hui accordent à ces prises de parole des élèves une place centrale. La spécificité des apprentissages scolaires passe aujourd'hui par ces échanges langagiers dans lesquels la parole enseignante est souvent en retrait : les dispositifs d'apprentissage reposent sur ces situations orales, ambiguës qui reposent sur l'hypothèse, rarement explicitée, qu'il faut apprendre ensemble en construisant ensemble par le discours, une construction cognitive collective qui doit être ressource pour chacun et que « les productions intersubjectives (le discours produit au sein de la classe entre ses différents acteurs) deviennent des ressources intra subjectives, donc des possibles langagiers et linguistiques, ce faisant cognitifs. » (Bautier, 2008, p. 134).
- 47 Sans un apprentissage scolaire de ces situations d'oral, nombre d'élèves passent à côté de leurs enjeux et des dispositions qu'elles supposent plus qu'elles ne les construisent.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER, É. (2008). « Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école ». In : Frandji, D. & Vitale, P. (dirs), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 133-150.
- BAUTIER, É. & MARKIDIS, K. (2004). « Contexte, situation et milieu ». In : Marcel, J.-F. & Rayou, P. (dirs), *Recherches contextualisées en éducation*. Lyon : INRP, p. 223-234.
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (2004). « Activités conjointes ne signifie pas significations partagées ». In : Moro, C. & Rickenmann, R. (dirs), *Raisons éducatives. Situation éducative et significative*. Genève : De Boeck, p. 197-220.
- BENSTEIN, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Laval : Presses de l'université Laval.
- DELARUE-BRETON, C. & CRINON, J. (2015). « De l'usage des concepts dans les mémoires de master des futurs enseignants ». *Le français aujourd'hui* 188, p. 79-88.
- HALTÉ, J.-F. (2008). « Interaction : une problématique à la frontière ». In : Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (dirs), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, p. 61-75.
- PÉROZ, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*. Metz : CRDP de Lorraine.
- PÉROZ, P. (2013). « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? » In : *Journée Prévention de l'illettrisme*, « Les enjeux de l'oral dans nos classes ». Académie d'Aix-Marseille, Marseille : s.n. En ligne : http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/92/26/67/PDF/Apprentissage_du_langage_oral_Quel_modele.pdf.
- SÈVE, P. & CÈBE, S. (2014). « Lire en maternelle : la lecture avant que de savoir lire ». *Repères. Recherche en didactiques du français langue maternelle* 50, p. 7-14. En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/747>.

NOTES

1. Les programmes de 2015 pour la maternelle ont dernièrement clarifié quelque peu les enjeux fondamentaux de ce qui est un enseignement de l'oral.
2. MS : Moyenne Section de maternelle, GS : Grande Section de maternelle.

AUTEUR

ÉLISABETH BAUTIER

Université Paris 8 Saint-Denis, Circeft, EA 4384, F-93000, France