Quand la parole circule dans la classe : coconstruire sa « maîtrise » de la langue à l'école

When words circulate in the classroom: co-constructing language skills at school

Anne Pégaz Paquet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/4157>

DOI : 10.4000/pratiques.4157

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Anne Pégaz Paquet, « Quand la parole circule dans la classe : coconstruire sa « maîtrise » de la langue à l'école », *Pratiques* [En ligne], 177-178 | 2018, mis en ligne le 20 juillet 2018, consulté le 03 mai 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/4157> ; DOI : 10.4000/pratiques.4157

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

© Tous droits réservés

Quand la parole circule dans la classe : coconstruire sa « maîtrise » de la langue à l'école

When words circulate in the classroom: co-constructing language skills at school

Anne Pégaz Paquet

Introduction

- 1 Comme le rappellent les programmes officiels depuis quelques décennies, la maîtrise de la langue revêt un caractère primordial « comme condition essentielle de la réussite de toutes et tous » (MEN, 2015a, p. 5) et l'école maternelle y joue un rôle particulièrement important, voire fondamental. En effet, pour des enfants issus de milieux et de cultures divers et dont le rapport à la langue française dépend étroitement de leur répertoire linguistique familial, c'est le lieu de la première scolarisation et des premiers apprentissages langagiers. Dans les derniers programmes de 2015, l'oral y est naturellement convoqué comme modalité, et aussi dans sa dimension communicative, plus particulièrement pour échanger et interagir avec autrui, sans oublier une attention particulière portée à sa dimension phonologique, en préparation de l'activité de lecture et d'écriture.
- 2 Par ailleurs, le premier paragraphe dédié à l'écrit s'intitule *Écouter de l'écrit et comprendre*. Il pointe l'importance de la « fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication » (*ibid.*, p. 7). La simple superposition inhabituelle des termes *écouter* et *écrit* nous rappelle qu'il s'agit de faire appel, néanmoins, à la modalité orale à propos de l'écrit mais qu'il ne s'agit plus d'un oral spontané. En conséquence, la traditionnelle opposition du couple oral/écrit se trouve-t-elle dépassée par la reconnaissance du fait que ces deux modalités interagissent, et que la frontière entre les deux ne se trouve pas tant au niveau de la modalité que du contexte de production.

- 3 Pour notre part, nous appellerons oralisation l'expression orale d'un texte écrit (lire une histoire, comme le font généralement les professeurs des écoles) pour la distinguer d'une production orale fondée uniquement sur le répertoire des locuteurs (parler, oral spontané) et de la notion d'oralité qui selon nous, concerne une production orale dont l'origine est un texte écrit (raconter une histoire) (Pégaz Paquet, 2011 ; 2013).
- 4 Ainsi dans le protocole qui nous intéresse, l'activité menée à partir de l'histoire de Pierre Lapin, *Danger dans le Potager* de Beatrix Potter et lue précédemment par les enseignants (oralisation), se situe-t-elle plutôt du côté de l'oralité puisqu'il s'agit de la restitution d'une histoire reformulée à partir d'un support littéraire lu. F. François (1993) nous rappelait que ce type d'atelier de langage était particulièrement intéressant en ce qu'il permettait de minimiser la prise de risque à l'oral dès lors qu'il s'agissait de redire une histoire déjà connue. De plus, il permet entre autres d'observer l'acquisition éventuelle par les élèves d'un lexique et d'une syntaxe plus proches de l'écrit, comme ceux de la langue de l'École. Il donne également la possibilité de voir dans quelle mesure s'effectue leur intégration de la culture littéraire et de la notion de schéma narratif. En effet, selon C. Martinot (2013), c'est précisément à partir de 4 ans que l'enfant entre dans sa seconde période acquisitionnelle au cours de laquelle les énoncés qu'il produit se complexifient, notamment selon les traits généraux suivants : lexique plus spécifique, plus approprié et donc plus contraint, occurrence d'éléments non régis par le verbe (Martinot, 2005), apparition de prédications secondes (Martinot *et al.*, 2009), maîtrise de genres discursifs, etc.
- 5 Mais avant d'aller plus loin, nous allons décrire rapidement le corpus sur lequel nous avons été invitée à travailler ainsi que la démarche d'expérimentation proposée. Il s'agit de 11 groupes d'élèves qui se trouvent soit dans une classe de moyenne section (N=3), soit dans une classe de grande section (N=7), soit enfin dans une classe de moyens-grands (N=1), avec une disparité visible dans la maîtrise de la langue entre les plus jeunes (4 ans 3 mois pour Beth dans le groupe 1) et les plus âgés (6 ans 3 mois pour Thiébaud dans le groupe 4). Ces élèves sont scolarisés dans diverses écoles maternelles en milieu « hétérogène » ou en zone sensible. Nous disposons de 12 recueils car une classe a participé deux fois à l'expérimentation (groupe 5 et 6).
- 6 La consigne était la suivante : dans un premier temps, les élèves étaient invités à raconter collectivement l'histoire que leur enseignant leur avait préalablement lue et qui avait donné lieu, lors de plusieurs séances, à un travail préparatoire au niveau de la compréhension et de l'acquisition langagière. Le rôle de l'enseignant lors de l'expérimentation était alors de distribuer et de réguler la parole. Dans un second temps, les élèves participaient à une phase d'explication des événements de l'histoire ou de définition de mots difficiles/peu courants dans la langue des élèves, en répondant aux demandes de l'enseignant. Ici, il s'agissait d'un oral spontané, sans modèle auquel se référer directement, contrairement à la situation du premier exercice lors duquel les élèves avaient été préparés à restituer un texte par rapport à un modèle littéraire plus ou moins mémorisé sur lequel ils avaient été entraînés.
- 7 Ainsi, cette expérimentation se situait, si l'on considère les propos de J.-F. Halté (2005), entre un oral à apprendre (c'est-à-dire (re-)trouver les mots pour raconter et pour expliquer) et un oral pour apprendre (reconstituer une histoire en écoutant ce que dit l'autre et en le complétant ou le corrigeant). Cette activité fait écho à la notion de coconstruction des savoirs que B.-M. Barth (2002) décrivait, puisque les élèves apprenaient ensemble à dire un objet connu de tous, puis coopéraient pour donner la

réponse attendue par leur enseignant. Elle nous rappelle aussi L. Vygotski (1997) en nous montrant ici que langage et socialisation sont indissociables.

- 8 Par ailleurs, nous nous sommes penchée sur le cadre inspiré par J. S. Bruner (1983, p. 261) avec ses notions d'*étayage* et d'*interaction de tutelle* qu'il définit comme suit : « l'ensemble des moyens mis en œuvre par l'adulte ou par un "spécialiste" pour venir en aide à quelqu'un de moins adulte ou spécialiste que lui ». En effet, le dispositif d'expérimentation proposé se fondait résolument à partir de ce type d'interactions, notamment pour la seconde partie. Nous avons, pour notre part, considéré les interactions entre pairs qui ont jalonné le déroulement de chacune des séances de restitution de l'histoire et de commentaires explicatifs. Partant de la classification d'A. Florin, M.-M. Braun-Lamesch et G. Bramaud du Boucheron (1985) en petits, moyens et grands parleurs, nous avons cherché à observer plus spécifiquement quelle forme ces interactions prenaient du côté des moindres parleurs. Nous entendons par cette appellation les élèves qui s'expriment peu dans le groupe, qui osent prendre la parole même s'ils sont assez succincts dans leurs interventions et qui reprennent plutôt ce qui a été dit précédemment par leurs camarades. Nous les opposons ainsi d'une part aux grands parleurs qui prennent la parole y compris lorsqu'ils n'y sont pas conviés (par exemple Malo dans le groupe 3), qui sont très à l'aise pour s'exprimer, qui se glissent dans les interactions avec une relative autonomie dans leur choix de parole et qui ont intégré souvent les codes de la communication, et, d'autre part, les petits parleurs qui sont ceux que l'on n'entend presque jamais, qui ne répondent éventuellement qu'à une sollicitation appuyée et qui interviennent souvent avec des messages très courts, réduits à l'information convoquée dans l'interaction (par exemple Kaïss dans le groupe 2, tour de parole 38 et 40).

Tableau 1. Exemple de petit parleur

Séance	N°	Loc	Interventions
2	37	M	Kaïss qu'est-ce qu'il mange Pierre dans le jardin
2	38	Kaïss	heu: des carottes/
2	39	M	des carottes/ continue
2	40	Kaïss	mmmm:::
2	41	M	Elise

Objectif de la recherche et méthodologie d'observation

- 9 Afin d'observer la construction des énoncés produits par les élèves, nous avons procédé à la mise en bribes telle que la pratique C. Blanche-Benveniste (2010), tout en observant l'évaluation de l'oral mise en œuvre spontanément dans l'interaction et qui est menée soit par le locuteur lui-même, soit par ses pairs.

- 10 En effet, notre objectif est ici de recenser les interactions qui ont donné lieu à des reformulations des élèves entre eux, et notamment d'observer ce qui s'est joué entre les grands et les moindres parleurs.
- 11 Nous avons posé qu'en arrière-plan, la langue cible du texte et les contenus étaient plus ou moins mémorisés par un travail préparatoire lors de précédentes séances, ce qui diminue considérablement le sentiment d'insécurité linguistique. Nous avons aussi posé que la coopération née de la situation de communication créée autour d'un but commun était relativement spontanée. Par ailleurs, dans cette situation, puisque l'enseignant n'est pas le centre des échanges mais qu'il en est juste le régulateur, nous pouvons observer plus facilement l'appropriation de la langue par les élèves.
- 12 L'analyse des énoncés produits que nous menons, s'inscrit dans le cadre de la définition que nous donne C. Martinot (1994) des procédures de *reformulation* qu'elle définit comme : « Tout processus de reprise d'un énoncé antérieur qui maintient, dans l'énoncé reformulé, une partie invariante à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, partie variante par rapport à l'énoncé source ».
- 13 Nous montrons comment les différents procédés qu'ils utilisent participent alors à l'acquisition de la langue, en proposant une formulation de plus en plus proche du texte source ou simplement débarrassée d'erreurs/d'approximations lexicales ou syntaxiques. Nous tiendrons pour *reformulation*, outre les paraphrases, les répétitions simples ainsi qu'une série d'énoncés dans lesquels l'invariant sera d'ordre syntaxique (construction verbale par exemple).
- 14 Nous avons donc identifié principalement trois catégories de reformulations, qui indiquent chacune une manipulation consciente de la langue dans une perspective d'amélioration, même si le résultat reste parfois discutable. Elles témoignent, dans tous les cas, d'une appropriation relative de ces énoncés et de la langue de cette histoire, ce qui est déjà en soi un objectif :
 1. Les reformulations-répétitions avec substitutions lexicales (mieux adaptées), ou avec ajout d'informations (plus précis) ;
 2. les reformulations-restructurations d'énoncés, c'est-à-dire avec manipulations grammaticales en gardant le même lexique ;
 3. les reformulations-répétitions avec jeux sur les structures grammaticales.
- 15 Nous avons aussi examiné les phénomènes de reformulation/construction d'énoncé dans la seconde partie de chaque séance qui n'est plus de la narration mais un oral d'explicitation, en nous fondant sur les travaux de S. Plane (2005) sur les activités définitionnelles, et aussi sur ceux de S. Volteau, C. Garcia-Debanc & N. Panissal (2010) sur les reformulations définitives.
- 16 Afin d'analyser ces interactions entre élèves, nous avons procédé au séquençage, non pas du texte source, mais des informations essentielles contenues dans l'histoire de Pierre Lapin, afin d'avoir des repères par rapport aux énoncés restitués par les élèves.
- 17 Situation initiale :
 1. C'est l'histoire de quatre petits lapins dont un s'appelle Pierre.
 2. Leur maman leur dit que pendant son absence, ils peuvent jouer dans le pré mais leur interdit d'aller dans le potager de Monsieur Grégory,

3. car leur papa n'en est jamais revenu/a été transformé en pâte.
- 18 Élément perturbateur :
1. Pierre désobéit et va dans le potager.
 2. Pierre se régale de légumes.
- 19 Les péripéties :
1. Monsieur Grégory découvre Pierre qui s'enfuit et qui perd ses chaussures et son gilet.
 2. Arrivé dans la remise, pour échapper à Monsieur Grégory, il plonge dans un arrosoir rempli d'eau froide et il éternue. Il est alors découvert par Monsieur Grégory.
- 20 L'élément de résolution et la situation finale :
1. Il reprend sa course et de retour chez lui, il va au lit avec une tisane que sa maman lui a préparée.
- 21 Dans les 12 groupes, les élèves n'ont, bien entendu, pas restitué toutes les informations. C'est pourquoi nous avons choisi les trois séquences qui sont le plus fréquemment reprises dans les classes et plus particulièrement la séquence 2 de la situation initiale (l'interdiction) et les séquences 6 et 7 qui correspondent aux péripéties (la poursuite de Pierre par Monsieur Grégory). Nous noterons qu'il s'agit des épisodes essentiels à partir desquels l'histoire prend un sens.

Justification des choix opérés dans le corpus étudié

- 22 Comme nous l'avons dit plus haut, lors de cette expérimentation, les élèves devaient répondre successivement à deux consignes pour cet exercice collectif de langage : la restitution de l'histoire de Pierre Lapin qui suppose la compréhension du récit, sa mémorisation et le respect du schéma narratif, d'une part, et d'autre part, l'explication des différents événements de cette histoire qui mobilise plus spécifiquement la métacognition, c'est-à-dire la capacité de parler de quelque chose avec une mise à distance entre le locuteur et le sujet dont il parle.
- 23 Dans les deux cas, les outils qui permettent d'atteindre ces objectifs sont en partie linguistiques (constructions, lexique...), tout en supposant aussi la connaissance d'une culture littéraire, d'une culture sociale (celle des modalités de la prise de parole dans un groupe et aussi celle des interactions d'entraide). Dans une étude telle que celle-ci, nous devons aussi prendre en compte les variables personnelles des élèves, celles liées à la vie de la classe et à la relation avec l'enseignant d'une part, et avec ses pairs, d'autre part. Il en est de même pour le facteur âge qui, s'il n'est pas déterminant isolément, va influencer sur les observations que nous pouvons faire.
- 24 Pour autant, dans cet article, nous nous sommes focalisée sur les outils linguistiques et nous avons observé les situations authentiques d'auto/hétéroformation langagière, à partir des consignes de départ.
- 25 Nous sommes nous intéressée à l'observation des enchaînements entre grands parleurs et moindres parleurs. Nous rappelons que dans la situation d'oral, la classe devient un réel lieu d'élaboration de connaissances : « [...] les paroles des uns et des autres circulent, elles sont elles aussi inscrites dans le grand brouillon du discours partagé et renvoyées à leurs auteurs » (Chabanne & Bucheton, 2002, p. 9). Ainsi, la classe se définit alors comme un espace discursif commun, dans lequel les grands parleurs peuvent servir d'étayage et de

médiateur de la parole de l'école. Pour autant leur langue reste une langue plus familière, plus accessible aux moindres locuteurs que celle du professeur des écoles, et elle est un outil précieux pour permettre à ces derniers de produire et de progresser (Pégaz Paquet, 2011). La position de « pair » favorise des interactions horizontales moins/non évaluatives et le dépassement de la tension cognitif/communicatif, puisque la prise de parole est à moindre risque. Nous avons aussi posé que les élèves petits parleurs bénéficiaient dans une certaine mesure de l'input généré par les interactions entre les deux autres groupes et que leur apprentissage langagier se faisait sans doute de façon passive. Leur absence de prise de parole ne peut en aucun cas être la preuve d'une éventuelle non-acquisition langagière mais plutôt le signe d'une difficulté au niveau du savoir-être dans le groupe classe avec la gestion des émotions et celle des règles de la communication. Bien entendu, ce type de séquence n'étant pas favorable à leur expression, nous considérons qu'il est absolument nécessaire que d'autres configurations de travail à l'oral puissent leur être proposées, comme par exemple un travail par paire avec enregistrement, des jeux de rôle où le corps porte aussi la parole...

- 26 Par ailleurs, le corpus étant particulièrement fourni, nous avons pris le parti de nous concentrer essentiellement sur les reformulations faisant appel tour à tour à des complétions (plus d'informations, des substitutions lexicales (plus de précisions ou adaptation au registre de langue attendu à l'école), et à des corrections syntaxiques (changement de construction).

Analyse des reformulations entre « pairs »

Les reformulations « amélioratives »

- 27 Nous précisons ici le code de surlignage des prénoms que nous avons choisi pour désigner les grands parleurs et pour les moindre parleurs ; Ainsi dans l'exemple qui suit Mourad est-il un grand parleur et Oudriss un moindre parleur. De plus, nous indiquons systématiquement le nombre de prises de parole (X occ.) de même que l'âge de chaque élève (le nombre entier figurant le nombre d'années et les décimales le nombre de mois : 6,01 signifie 6 ans et 1 mois). De même, devant chaque prénom, se trouve le numéro de tour de parole. Enfin, figurent en gras les parties de l'histoire reformulées qui nous intéressent.

Tableau 2. Groupe 1 – séquence 2 – phase de narration

N°	Loc	Interventions	Âge	Occ.
2	<u>Mourad</u>	il y avait des lapins/ ils s'appelaient Romarin/ Capucine/ Neige/ Pierre/ et après leur maman dit à ses lapereaux/ méfiez-vous/ je dois m'absenter pour la journée	5,11	14
4	<u>Shona</u>	la maman elle a dit à ses petits lapins de ne pas y aller dans le potager parce que il y a monsieur Grégory/ elle a dit vous pouvez aller jouer dans le pré/ mais surtout pas dans le potager parce que/ parce que [...]	6,02	9

5	<u>Oudriss</u>	[...] et après/ et après Pierre et après Pierre il a été dans le potager et la maman et la maman elle a dit <u>ne passez pas</u> dans le potager	5,07	6
8	<u>Daoud</u>	eh bien la mère elle a dit <u>vous ne pouvez jouer que dans le pré</u> et elle a dit n'allez surtout pas dans le potager	5,09	3
9	<u>Mourad</u>	eh bien elle a dit surtout n'allez pas dans le potager/ [...]	5,11	14

- 28 Nous pouvons observer dans ces différentes interventions qu'Oudriss reprend ce qu'ont dit Mourad et Shona mais il rajoute l'idée de proximité (*passer pour aller*). Quant à Daoud, lancé par les premières restitutions, il s'autorise une formule restrictive *vous ne pouvez jouer que*, encore plus précise.
- 29 Nous remarquons que Mourad ne peut laisser le dernier mot à quelqu'un d'autre et il reprend la parole pour conclure, sans toutefois ajouter le moindre détail à ce qui a été dit par Shona.

Reformulation par complétion/substitution

Tableau 3. Groupe 3 – séquence 2 - complétions successives (et changement syntaxique avec passage au discours indirect) - phase de narration

N°	Loc	Interventions	Âge	Occ.
16	<u>Marianne</u>	oui/ sa maman il a dit/ vous pouvez	5	31
17	<u>Malo</u>	d'aller dans le pré/ d'aller dans le pré	5	62
24	<u>Reda</u>	la maman/ elle a dit qu'ils pouvaient aller dans le pré <u>mais pas dans le jardin de monsieur Grégory</u>	4,11	20
74	<u>Malo</u>	vous pouvez aller jouer dans le pré mais <u>surtout</u> n'allez pas dans le jardin de monsieur Grégory	5	62

- 30 De nouveau ici, nous avons Marianne à qui Malo coupe la parole en complétant sa phrase *d'aller dans le pré*. Reda reprend en corrigeant Marianne (*sa maman il a dit*), en passant au style indirect *elle a dit qu'ils pouvaient...* et en ajoutant une autre information.
- 31 Malo, comme Mourad plus haut, clôt l'échange et reprend au style direct en ajoutant *surtout*.

Tableau 4. Groupe 4 – séquence 2 - complétion plus précision lexicale - phase de narration

N°	Loc	Interventions	Âge	Occ.
18	<u>Naomi</u>	Capucine: // Neige/ et Romarin ils allaient prendre	5,06	6
19	<u>Thiébaud</u>	cueillir des mûres	6,03	23
21	<u>Naomi</u>	cueillir des mûres	5,06	6

- 32 Tout comme dans l'exemple précédent, nous retrouvons le phénomène de prise intempestive de la parole des grands parleurs (de plus, ici, Thiébaud a un an de plus que Naomi (classe de Moyens et de Grands). Cependant celui-ci propose une forme plus adaptée et Naomi la reprend immédiatement ; ici le plus âgé joue un rôle de modélisateur.

Reformulation avec changement lexical

Tableau 5. Groupe 4 – phase d'explication de la séquence 8 - changement de registre

N°	Loc	Interventions	Âge	Occ.
174	<u>Paulo</u>	parce qu'il a déjà la trouille maintenant/ il a la trouille maintenant il avait promis de ne plus désobéir	5,08	8
179	<u>Thiébaud</u>	il a la trouille de monsieur Grégory	6,03	23
182	<u>Mélissa</u>	parce qu'il a peur de monsieur Grégory	29	5,07
187	<u>Paulo</u>	c'est parce que s'il aurait dit/ sinon s'il l'aurait dit il s'aurait* fait engueuler et il/	5,08	8
188	<u>Siméon</u>	en: c'est pas beau Paulo	5,05	22
190	<u>Mélissa</u>	c'est pas engueuler c'est disputer	29	5,07

- 33 Ici, nous pouvons voir comment les grands parleurs se substituent à l'enseignant en jouant le rôle de donneur de leçon (Siméon) et de modélisateur (Thiébaud et surtout Mélissa). Cependant l'attitude de Thiébaud se situe uniquement sur le plan syntaxique, c'est-à-dire qu'il montre que l'énoncé *avoir la trouille* suppose un argument d'origine/de cause mais il ne modifie pas le registre de langue choisi par Paulo qui est franchement du côté de l'oral, contrairement à Mélissa qui reproduit la langue de l'écrit.

Tableau 6. Groupe 7 – séquence 2 – lexique plus précis, correspondant à la définition - phase de narration

N°	Loc	Interventions	Âge	Occ.
12	<u>Esma</u>	euh/ maman elle a dit à ses enfants n'allez pas dans le jardin de monsieur euh Grégory hum/ y a/ y a que les trois qui écoutent et hum hum et l'autre il n'écoute pas parce qu'il va dans le jardin de monsieur Grégory et et il mange tout plein de radis// vas-y Cyriane	5,02	24
18	<u>Keziah</u>	la maman/ elle avait dit n'allez pas dans le jardin de Grégory et il y en a un qui était désobéissant et les trois ils sont/ ils écoutaient leur maman et monsieur Grégory il a fait un épouvantail pour faire peur aux oiseaux/	5,01	11

- 34 Keziah qui est un moindre parleur semble prendre le temps de sélectionner ses mots comme *désobéissant* alors qu'Esma parle beaucoup mais peut être de façon moins

contrôlée l'autre il n'écoute pas... Il semble que celui qui est le plus dans la langue de l'École est ici le moindre parleur.

Les reformulations par restructuration

Tableau 7. Groupe 3 – séquence 2 changement syntaxique avec passage au discours indirect - (et complétions successives) - phase de narration

N°	Loc	Interventions	Âge	Occ.
16	<u>Marianne</u>	oui/ sa maman il a dit/ vous pouvez	5	31
17	<u>Malo</u>	d'aller dans le pré/ d'aller dans le pré	5	62
24	<u>Reda</u>	la maman/ elle a dit qu'ils pouvaient aller dans le pré mais pas dans le jardin de monsieur Grégory	4,11	20
74	<u>Malo</u>	vous pouvez aller jouer dans le pré mais surtout n'allez pas dans le jardin de monsieur Grégory	5	62

- 35 Réda moindre parleur propose une construction plus complexe en utilisant le style indirect et rectifie le genre du substitut nominal de maman/elle. Ici encore les grands parleurs s'expriment beaucoup mais n'utilisent pas la construction indirecte *dire que* + complétive.

Tableau 8. Groupe 6 – séquence 7 : passage d'une construction explicative à une construction de conséquence

N°	Loc	Interventions	Âge	Occ.
18	<u>Leslie</u>	et au bout d'un moment il éternue parce que l'eau elle était trop froide [...]	6,01	13
20	<u>Marco</u>	et après il va dans l'arrosoir et l'eau il était tellement tellement gelée qu'il a fait atchoum [...]	5,11	23

- 36 Cette fois, les deux constructions sont complexes : Leslie moindre parleur, donne l'explication *parce que* (un fait en entraîne un autre) tandis que Marco adopte la construction *tellement+ adj... que*. Cette seconde proposition suggère une nuance d'intensité opératoire, avec l'idée d'un seuil.

Les reformulations par répétitions de constructions structures

- 37 Il s'agit ici de reprises de la construction syntaxique *on écouterait+ N_{pers}...*, répétition à l'identique avec des compléments d'information sous forme de propositions de différents types (temporelle, causatives, hypothétiques ou simplement par coordination).

Tableau 9. Groupe 7 - explication de l'interdit des séquences 2-3

N°	Loc	Interventions	Âge	Occ.
94	<u>Cyrianne</u>	on écouterait la maman	4,11	9
95	<u>Esmā</u>	on écouterait monsieur Grégory et quand il dit de pas manger les radis/ on écouterait/	5,02	24
96	<u>Camilla</u>	on écouterait la maman parce que monsieur Grégory veut attraper Pierre	4,11	8
97	<u>Cyrianne</u>	on écouterait la maman si on était dans la famille de Pierre et on irait pas dans la jardin de monsieur Grégory parce que il y a plein de dangers [...]	4,11	9
98	<u>Keziah</u>	on écouterait la maman et on serait pas transformé en pâté	5,01	11

- 38 Les élèves se sont ici spontanément livrés à des jeux de langue à partir d'une structure syntaxique donnée, ce qui constitue un apprentissage vivant de la grammaire dans une situation motivante de création langagière. Ces observations rejoignent notamment les travaux de M. Rispaill et M. Dabène (2007) qui relate une expérience d'oral réflexif au CP dans laquelle les élèves investissent leur tâche de production orale à partir de quelques constructions verbales grâce à une situation dans laquelle la parole des élèves est libre et sans intervention de l'adulte. Ils produisent ainsi une grande variation d'énoncés avec un plaisir d'appropriation de la langue et une véritable créativité.

Les dialogues explicatifs

- 39 Nous avons aussi observé les phénomènes de reformulation dans la seconde partie de chaque séance qui n'est plus de la narration mais un oral d'explicitation.
- 40 Il ne s'agit donc pas d'essayer de reconstituer un texte connu de tous mais de donner des informations en reconstruisant collectivement ses connaissances autour des sujets abordés.

Tableau 10. Groupe 2 - explication du lexique « les mûres »

N°	Loc	Interventions	Âge	Occ.
6	<u>Gaël</u>	ils vont dans le pré cueillir des mûres//	6,02	16
7	<u>Sandra</u>	c'est quoi encore des mûres	5,11	54
8	<u>Elise</u>	des mûres ça veut dire c'est des mûres!	5,03	38
9	<u>Paulo</u>	c'est des prunes!	6	18
10	<u>Sandra</u>	c'est comme les framboises?	5,11	54

11	M	oui ça ressemble aux framboises		119
12	<u>Elise</u>	j'ai jamais mangé des framboises	5,03	38
123	<u>Sima</u>	les mûres ça veut dire quoi maîtresse	5,04	24
124	M	on l'a dit tout à l'heure comme les framboises// c'est un fruit//		119
125	<u>Sandra</u>	c'est encore plus noir/ plus noir et c'est un peu rouge//	5,11	54

- 41 Nous pouvons observer la construction de la connaissance qui s'opère par questionnements et affirmations successives. Ainsi la première demande d'explicitation de ce qu'était une mûre, émane d'une élève grand parleur (Sandra) qui a besoin de comprendre et de se représenter le fruit. Elle est suivie de deux interventions très différentes : Élise très sûre d'elle et très péremptoire, et Paulo qui définit bien la catégorie mais qui donne une mauvaise indication comme si *prune* était synonyme, soit de la catégorie *fruit*, soit de *mûre*. Dans la suite de l'interaction, Sima ose finalement poser la question pour comprendre le sens de ce mot.

Tableau 11. Groupe 12 – explication du lexique « intrépide »

N°	Loc	Interventions	Âge	Occ.
50	<u>Anabelle</u>	ça y est je m'en souviens/ je voulais dire que/ que Pierre était intrépide	5,10	19
51	M	qu'est-ce que ça veut dire ça/	37	
52	<u>Juliette</u>	qu'il écoute pas tout le temps	5,10	11
53	<u>Anabelle</u>	qu'il écoute jamais sa maman	5,10	19
55	<u>Fabricio</u>	ça veut dire que i(l) fait tout ce qu'i(l) veut	5,07	15
59	<u>Giorgio</u>	désobésir(désobéir)	5,10	5

- 42 Ici personne n'est capable de définir l'adjectif : au niveau des conséquences, les moindres parleurs sont moins dans l'erreur que les autres car ils sont moins catégoriques. Les propositions sont toutes en lien avec la conséquence de son trait de personnalité qui se matérialise dans ses actions. Nous pouvons aisément y voir également le vécu d'écolier et aussi d'enfant de tous ces élèves, avec une identification forte au personnage.
- 43 De façon générale, nous observerons que ce texte présente un registre de langue très littéraire et assez soutenu. Il s'agit d'un texte traduit, qui s'inscrit dans une culture littéraire anglaise (notamment Lewis Carroll et *Alice au pays des Merveilles*). Malgré un travail de préparation de la part des enseignants, il semble que le lexique continue à poser problème à un certain nombre d'élèves (mots rares tels que *intrépide* comme nous venons de le voir, mais aussi des constructions complexes comme pour la localisation de l'habitat des lapins – *dans un terrier, sous les racines d'un vieux pin centenaire* – ou bien des

expressions figées comme *il court ventre à terre*). De plus, l'implicite culturel contenu dans ce texte échappe probablement à la compréhension des élèves et ne favorise pas non plus leur compréhension fine même s'ils semblent avoir tous compris la trame de l'histoire.

Pour conclure : limites de l'observation

- 44 Les interactions de tutelle sont difficilement systématisables en termes de processus car cela fait intervenir des paramètres non contrôlables et plus particulièrement sur le plan psycho affectif, situationnel... (Berzin, 2005). C'est pourquoi nous adopterons une attitude prudente pour nos conclusions.
- 45 Les grands parleurs monopolisent souvent la parole (Florin, Braun-Lamesch & Bramaud du Boucheron, 1985 ; Florin, 1991) comme par exemple Marco dans le groupe 6 qui est constitué de 8 élèves. Il totalise 23 occurrences sur 113, soit 20 %, c'est-à-dire autant que l'enseignante (24 occurrences).
- 46 Nous constatons également qu'ils ont tendance à ne pas laisser les moindres parleurs s'exprimer en leur coupant la parole, par exemple dans la séance 3.

Tableau 12. Exemple d'intervention lors d'une prise de parole

N°	Loc	Interventions	Âge	Occ.
16	<u>Marianne</u>	oui/ sa maman il a dit/ vous pouvez	5	31
17	<u>Malo</u>	d'aller dans le pré/ d'aller dans le pré	5	62

- 47 Par ailleurs, dans ce dispositif, nous remarquons que la présence des enseignants est assez prégnante surtout dans les séances 2 (39 % des tours de parole), 8 (36,6 %), 10 (47 %) et 11 (33 %). En moyenne, les autres enseignants occupent 25 % de la parole en classe, ce qui semble mieux correspondre à la situation pédagogique initialement prévue et lors de laquelle leur rôle est plus d'animer la restitution de l'histoire. Seulement dans la séance 9, l'enseignant est en retrait et laisse la parole aux élèves dans un équilibre de parole assez remarquable entre eux. Ceci nous renvoie aussi à la grande hétérogénéité des pratiques de classe qui sont intimement liées à la personnalité des enseignants et aussi à leur expérience. Cette variable est loin d'être anodine lorsque l'on observe les résultats des productions des élèves puisque dans certains des cas, la présence de l'enseignante est telle qu'elle guide littéralement les restitutions. De même, selon que l'enseignant s'appuie sur les grands parleurs ou bien qu'il a coutume de solliciter tout le monde, les résultats en termes de prise de parole vont être très différents, comme par exemple dans la séance 2 (tours de parole 54 à 67).

Tableau 13. Un exemple de prise de parole « équilibré »

Loc	Interventions
<u>Paulo</u>	heu::: eh ben Pierre il mange un concombre//

M	Pierre était en train de manger un concombre et de se reposer// et donc monsieur Grégory il/ arrive//
<u>Soliman</u>	arrive
<u>Sima</u>	Pierre/
<u>Alice</u>	il
M	Alice
<u>Alice</u>	il voit Pierre
M	et
<u>Sandra</u>	on sait plus
M	mais si je sais que vous savez moi/ on a le temps
<u>Elise</u>	la maman elle est en train de faire/ quand il est dans l'eau il a fait a a a atchoum
M	d'accord/ monsieur Grégory le voit et
<u>Elise</u>	dans l'eau/ il
M	pas tout de suite//

- 48 Néanmoins, nous observons que l'insécurité linguistique est peu présente pour les « moindres » parleurs qui adoptent majoritairement une attitude plus active dans les échanges (ils n'ont pas peur de se tromper, ni d'être jugés et ils connaissent généralement bien l'histoire).
- 49 La situation d'écoute et/ou de participation plus ou moins stimulée semble permettre à la plupart de s'approprier la langue, certains de façon active, voire prescriptive (les grands parleurs), d'autres de façon plus passive (en attente d'une proposition pour pouvoir la répéter), mais parfois plus créative. D'autres enfin ont peut-être acquis certains éléments mais ne sont pas encore en mesure de le manifester dans le groupe ou bien n'en ont pas envie. Il est extrêmement difficile de statuer sur les compétences des élèves qui ne produisent pas. Dans tous les cas, ce dispositif ne leur est pas favorable en termes d'expression.
- 50 Cependant, ceci nous rappelle, s'il en était besoin, l'importance de la manipulation de la langue par les élèves dont le corrélat est la nécessaire mise en place de situations de production et d'écoute dans lesquelles les élèves échangent de façon autonome, le rôle de l'enseignant se situant plutôt en amont (fournir le matériau linguistique de départ, créer la situation d'échange motivante), se contentant ensuite de réguler ces échanges.
- 51 L'étude d'un corpus de 12 groupes est un défi très ambitieux, car s'agissant de recueil de données en classe, comme nous l'avons évoqué plus haut, on note inévitablement une certaine variabilité dans la mise en place de l'activité avec ses effets sur les productions des élèves. De même, la qualité et les modalités des transcriptions est variable d'un groupe à l'autre et cela porte préjudice à une vision holistique de ce corpus et de ses

résultats. De plus, tous les élèves ne sont pas dans la même tranche d'âge, y compris à l'intérieur même de certaines classes. Ceci n'est pas anodin lorsque l'on sait à quel point la langue d'un enfant de 5 ans diffère de celle d'un enfant de 6 ans. Tout cela nous rappelle, s'il était utile, à quel point toute analyse est à considérer avec précaution du fait de la nature même des éléments à analyser et de la subjectivité inhérente à la menée d'expérimentations de ce type.

- 52 Se pencher sur un objet d'étude collectif ouvre à chacun de nouvelles perspectives par les regards croisés que nous portons dessus. Cependant, sa taille et la diversité de ce qu'il propose tant au niveau de la situation pédagogique que dans les divers types d'interactions nous permet juste ici de pointer quelques phénomènes. Nous aurions sans doute gagné à avoir plus de précisions sur les modalités de travail préalable, sur les motivations autour d'exercices de productions orales collectives telles que celle-ci, sur les différences au niveau des répertoires linguistiques des élèves...
- 53 Il nous a fallu choisir des entrées au détriment d'autres points aussi intéressants tels que la longueur des énoncés, l'intégration dans leur discours des formes littéraires issues du texte...

BIBLIOGRAPHIE

« C'est en parlant qu'on apprend à parler, c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Il n'y a pas d'autre règle souveraine » (Freinet, 1947, p. 181).

BARTH, B.-M. (2002) [1993]. *Le savoir en construction*. Paris : Retz.

BERZIN, C. (2005). « Interactions entre pairs et apprentissages à l'école maternelle. Le cas du tutorat : intérêt et limites ». *Spirale* 36, p. 7-15. En ligne : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2005_num_36_1_1320.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2010) [1997]. *Approche de la langue parlée en français*. Gap/Paris : Ophrys.

BRUNER, J. S. (2002) [1983]. « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème ». In : Bruner, J. S., *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Trad. de l'anglais par M. Deleau. Paris : Presses universitaires de France, p. 261-280.

CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France.

FLORIN, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

FLORIN, A., BRAUN-LAMESCH, M.-M. & BRAMAUD DU BOUCHERON, G. (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Bruxelles : P. Mardaga.

FRANÇOIS, F. (1993). *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan pédagogie.

FREINET, C. (1947). *Méthode naturelle de lecture*. Cannes : Éd. de l'École moderne française.

- HALTÉ, J.-F. (2005). « Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière ». In : Halté, J.-F. & Rispail, M. (dirs), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan, p. 11-31.
- MARTINOT, C. (1994). *La reformulation dans les productions orales de définitions et explications*. Thèse de doctorat : Université Paris 8.
- MARTINOT, C. (2005). *Comment parlent les enfants de 6 ans ? Pour une linguistique de l'acquisition*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- MARTINOT, C. (2013). « L'acquisition de la causalité est-elle comparable chez tous les enfants ? ». *Travaux de linguistique* 66, p. 15-52. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2013-1-page-15.html>.
- MARTINOT, C., KUVAC-KRALJEVIC, J., BOSNJAK-BOTICA, T. & CHUR, L. (2009). « Prédication principale vs seconde à l'épreuve des faits d'acquisition en allemand, croate et français, langues maternelles ». In : Ibrahim, A.H. (éd.), *Prédicats, prédications et structures prédictives*. Paris : CRL, p. 50-81.
- PÉGAZ PAQUET, A. (2011). *Quand l'oral passe à l'écrit : place et rôle de l'oral dans la construction des savoirs linguistiques mis en œuvre à l'écrit*. Lille : Atelier national de reproduction des thèses.
- PÉGAZ PAQUET, A. (2013). « Et si on parlait pour écrire ? ». *Le Français aujourd'hui* 181, p. 25-35. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2013-2-page-25.htm>.
- PLANE, S. (2005). « Les activités définitionnelles au service des apprentissages lexicaux ». *Pratiques* 125-126, p. 115-138.
- RISPAIL, M. & DABÈNE, M. (2007). « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France ». *Lettre de l'AIRDF* 42, p. 10-13.
- VOLTEAU, S., GARCIA-DEBANC, C. & PANISSAL, N. (2010). « Les reformulations définitives dans les interactions scolaires ». *Publiforum* 11. En ligne : http://publiforum.farum.it/ezone_articles.php?art_id=142.
- VYGOTSKI L. (1997) [1934]. *Pensée et langage*. Trad. du russe de F. Sève. Paris : La Dispute.

Textes officiels

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015a). *Bulletin officiel* n° 2 du 26 mars 2015. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_404846.pdf.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). *Bulletin officiel* n° 17 du 23 avril 2015. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. En ligne : http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2016b). *Bulletin officiel* n° 11 du 26 novembre 2015. *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400.

RÉSUMÉS

Il s'agit de montrer comment, au sein d'un groupe classe, lors d'une restitution collective de l'histoire de Pierre Lapin, les enfants moindres parleurs de 4 à 6 ans s'appuient sur les

productions de leurs pairs et reformulent pour produire des énoncés (plus) conformes aux attentes de l'école. On observera autour des quelques moments clés de leur récit du texte source, les complétions, les substitutions lexicales, les reconstructions syntaxiques auxquelles ils procèdent ainsi que les phénomènes de jeu spontané avec la langue auquel ils se livrent dans la seconde partie de la séance qui est un oral d'explicitation. Ceci nous rappelle, s'il en était besoin, l'importance de la manipulation de la langue par les élèves dont le corrélat est la nécessaire mise en place de situations de production et d'écoute dans lesquelles les élèves échangent de façon autonome et motivée, le rôle de l'enseignant se situant plutôt en amont, se contentant ensuite de réguler ces échanges. C'est à cette condition que l'on peut envisager un apprentissage vivant de la grammaire.

The aim of this article is to show how, within a class group, during a collective restitution of the story of Pierre Lapin, the lesser speakers children 4 to 6 years rely on the productions of their peers and reformulate to produce utterances closer to what School expects them to say. We will observe around few key moments of their narration of the initial text, the completions, the lexical substitutions, the syntactic reconstructions to which they proceed as well as the phenomena of spontaneous play with the language to which they engage in the second part of the session which is an oral explanation. This reminds us, if needed, the importance of the manipulation of the language by pupils whose correlate is the necessary setting up of production and listening situations in which learners exchange autonomously and with motivation, the teacher's role being rather a back-up, only regulating these exchanges. It is on this condition that one can envisage an active learning of grammar.

INDEX

Mots-clés : langue enfantine, langue de l'école, reformuler, collaborer et s'approprier la langue à l'oral

Keywords : childish speaking, school language, reformulation, collaboration and oral language appropriation

AUTEUR

ANNE PÉGAZ PAQUET

Université Paris Ouest Nanterre La Défense, MoDyCo, UMR 7114, F-92000, France