



Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

177-178 | 2018

Langage oral à l'école maternelle. Étude d'un corpus homogène

Présentation

Caroline Masseron et Pierre Péroz



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/4224>

DOI : [10.4000/pratiques.4224](https://doi.org/10.4000/pratiques.4224)

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Caroline Masseron et Pierre Péroz, « Présentation », *Pratiques* [En ligne], 177-178 | 2018, mis en ligne le 20 juillet 2018, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/4224> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.4224>

Ce document a été généré automatiquement le 25 septembre 2020.

© Tous droits réservés

Présentation

Caroline Masseron et Pierre Péroz

- 1 Les enjeux du colloque *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Regards croisés sur un corpus homogène*, qui s'est tenu à Montigny-lès-Metz les 11 et 12 juin 2015 et dont nous publions aujourd'hui les actes, tiennent au corpus commun soumis aux contributeurs et aux questions qu'il soulève sur l'apprentissage du langage en situation scolaire précoce (moyenne et grande sections d'école maternelle).
- 2 L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle a fait l'objet de plusieurs publications importantes ces vingt dernières années. En sociologie de l'éducation, l'équipe Escol s'est attachée à comprendre les mécanismes de construction des inégalités (Bautier, 2008). En didactique, l'ouvrage collectif dirigé par M. Grandaty et G. Turco (2001) définit et illustre le concept d'« oral pour apprendre ». En didactique encore, différentes contributions ont élargi le point de vue sur l'enseignement de l'oral à toute la scolarité primaire (Nonnon, 1999 ; Garcia-Debanc & Plane, 2004). En pédagogie, on connaît les courants majeurs initiés respectivement par L. Lentin (1972) qui a mis en avant l'importance des outils syntaxiques dans l'apprentissage du langage, et par A. Florin (1991) dont les propositions de « groupes conversationnels » et la tripartition en grands, moyens, et petits parleurs, ont été intégrées dans les pratiques de classe. Si l'on ajoute les travaux de F. François sur le dialogue et son interprétation (2005) – sans que pour autant la liste soit close, on se dit que l'on dispose, au moins dans un contexte de formation des maîtres, d'un ensemble fourni de propositions qui toutes ont en commun de s'inscrire – au moins de manière déclarative – dans le champ du socioconstructivisme. Ces contributions, même si elles mettent l'accent sur des paramètres différents pour les premiers apprentissages scolaires du langage, fournissent une réponse compatible les unes avec les autres étant donné le champ théorique assez homogène qu'elles partagent (Bruner, 1983 ; Vygotski, 1934). Proposant à son tour de travailler sur un corpus commun, le colloque s'inscrivait dans la voie ouverte par ces auteurs qui avaient mis à la disposition de la communauté scientifique un corpus inédit de plusieurs séances de langage étudiées de différents points de vue.
- 3 On peut se satisfaire de ce consensus sur le « socioconstructivisme » mais on peut aussi s'en inquiéter. Ne serait-on pas arrivé à ce moment – que F. François évoquait en 1991

(2005) – « où une pratique scientifique est stabilisée, [ce] moment où les résultats sont présentés selon les termes de la théorie. C'est-à-dire à un moment où il n'y a pas tant de vérification que *lecture selon un code* » ? Sans préjuger du résultat des recherches en cours, on peut se demander si l'on n'est pas parvenu à un état du savoir sur l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle qui ne serait aujourd'hui dépassable que sur ses marges. C'est en tout cas ce que laissent croire des recherches qui s'orientent sur la posture enseignante, sur le geste professionnel ou sur l'entrée en littérature plutôt que sur l'apprentissage du langage oral.

- 4 Le colloque avait pour ambition de reconsidérer la question des apprentissages du langage oral à l'école et propose que les approches des contributeurs soient conduites à partir d'un corpus commun. La démarche est certes peu courante, mais elle a déjà prouvé son efficacité. Pour favoriser la confrontation attendue des approches et garantir l'unité thématique des recherches, on soumet aux participants potentiels la question de cadrage suivante : « comment analyser interactionnellement ; le corpus de « La dame de Caluire » (1987) a permis d'établir des ponts entre des disciplines qui ne relevaient pas strictement des sciences du langage. L'intérêt bien compris est donc de favoriser des confrontations théoriques qui jusqu'à présent sont toujours difficiles puisque les analyses s'appliquent à des objets différents dont on n'a, faute d'accès à des transcriptions complètes, qu'une connaissance partielle. Le corpus, disponible sur le site du colloque, est constitué d'un ensemble de séances de langage transcrites. Les enfants apprennent-ils à parler à l'école maternelle ? ». Les auteurs auront la possibilité soit d'y répondre globalement et directement, soit de ne retenir qu'un objet (linguistique, langagier, discursif, pragmatique...) soit de choisir une approche disciplinaire identifiée (la psycholinguistique ou la psychanalyse par exemple). La seule contrainte est de s'appuyer, quelle que soit l'entrée retenue, sur les données du corpus¹.
- 5 Au-delà des enjeux de recherche pluridisciplinaire évoqués, l'ambition du colloque est de réunir les acteurs de la recherche universitaire et les professionnels des apprentissages langagiers, en milieu scolaire ou non (enseignement, formation, orthophonie, etc.), pour renforcer les liens et les finalités de leur mission sociale commune.

Le corpus CLEA

- 6 Disponible en annexe du numéro, ce corpus rassemble les transcriptions de 12 séances de langage soit au total 2 123 interventions pour des séances dont la longueur varie entre 77 et 433 tours de parole. Mais il n'a pas été possible de livrer des versions audio ou vidéo des séances enregistrées et seules les transcriptions écrites sont disponibles, comme c'était déjà le cas lors du colloque. Toutes les séances ont été conduites, enregistrées et transcrites par des enseignants dans des circonscriptions du département de la Moselle en mars 2013. Rappelons que le travail a été accompli dans le cadre d'un projet de recherche qui associait depuis deux ans ces enseignants au groupe CLEA (Comment les enfants apprennent à parler à l'école) inscrit à l'ESPÉ et rattaché au CREM (Centre de recherche sur les médiations) de l'Université de Lorraine. Le groupe de recherche, dirigé par Pierre Péroz, était composé d'enseignants-chercheurs et d'enseignants maitres-formateurs. L'objet de recherche est l'étude des modalités d'apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Les enseignants qui ont conduit les séances 1 à 7 sont impliqués dans le projet depuis son lancement (2011-2012) : au

moment de l'enregistrement, ils ont déjà suivi cinq sessions de formation avec les membres du groupe de recherche. Ceux qui ont conduit les séances 9 à 12 n'en ont suivi que deux à la même date. Pour tous cependant, le protocole de travail développé au cours de ces sessions est le même. Il s'agit pour l'enseignant de conduire régulièrement des séances de langage en respectant les principes suivants :

- Sur le plan pédagogique, il est suggéré aux maîtres de réduire de manière drastique leur vitesse d'intervention et pour cela d'interroger systématiquement les élèves ayant levé le doigt avant de relancer la question pour une nouvelle série de réponses, enfin de laisser les élèves reprendre ou reformuler ce qui a déjà été dit par leurs camarades.
- Sur le plan didactique, il fallait choisir comme support de séance un texte narratif fictionnel non illustré que le maître peut lire ou raconter. En l'occurrence, toutes les séances du corpus présenté portent sur un même support, le texte lu du conte *Danger dans le potager*.
- Sur le plan des apprentissages, adopter un « format » de séance régulier qui, en reprenant un même canevas d'une séance à l'autre, facilite l'anticipation des élèves sur le déroulement de la séance et partant, une prise de recul favorable à l'écoute des élèves, les élèves s'écoutant entre eux et l'enseignant écoutant les élèves.

L'homogénéité du corpus

- 7 Le public de ces classes est composé majoritairement d'enfants des classes populaires. Les séances 1 et 2 ont eu lieu dans deux écoles classées en ZEP (Zone d'éducation prioritaire), les séances 5-A, 6-A, 7, 9 et 11 ont eu lieu dans des écoles situées dans des « quartiers sensibles », enfin les séances 3, 4, 8 et 10 ont eu lieu dans des classes dont le public peut être qualifié d'hétérogène sur le plan sociologique et culturel. Ces séances sont donc relativement proches sur les plans pédagogique, didactique et sociologique, raison pour laquelle nous parlons d'un corpus « homogène ». Ces données n'empêchent pas que les séances diffèrent sensiblement par leur contenu et leur longueur. Elles diffèrent aussi par les séances préparatoires que les enseignants ont jugé nécessaire de mener avant d'enregistrer une séance. Les séances du corpus ont de fait été « préparées » – de manière variable – par au moins deux séances de langage qui incluent la lecture du texte.

Le texte utilisé comme support commun aux séances

- 8 *Danger dans le potager* est d'abord un conte écrit et illustré par Beatrix Potter et paru en 1902 à Londres sous le titre de *The Tale of Peter Rabbit*. Le succès fut tel qu'il fut suivi d'une série d'histoires de la même auteure mettant en scène d'autres membres ou amis de la famille du héros éponyme. Les enseignants ont retenu une version aménagée du conte original (*Une aventure de Pierre Lapin. Danger dans le potager*. Adaptation française de S. Monnier-Muriaru. 2004, Belgique : Trois Ponts, Lipokili). L'album n'a pas été présenté aux élèves. Seul le texte leur a été lu. En voici un résumé :
- 9 L'histoire est celle d'une famille lapin composée de quatre petits lapins Romarin, Capucine, Neige et Pierre qui vivent seuls avec leur mère dans un terrier sous les racines d'un vieux pin centenaire. Un jour, la mère dit à ses lapereaux qu'elle doit s'absenter et les prévient qu'ils peuvent jouer dans le pré mais qu'ils ne doivent surtout pas aller dans le jardin de monsieur Grégory : le père lapin n'en est jamais revenu, madame Grégory en avait fait un civet ! Romarin, Capucine et Neige obéissent mais

Pierre ne peut s'empêcher d'aller dans le potager de monsieur Grégory. Arrivé dans le jardin, Pierre le lapin goûte à divers légumes jusqu'à être surpris par monsieur Grégory qui l'aperçoit en train de terminer un concombre. Le jardinier le poursuit, le menaçant de le transformer en pâté. Dans sa fuite, Pierre le lapin abandonne veste et chaussures avant de trouver à se cacher dans un arrosoir rempli d'eau glacée. Le froid le fait éternuer et découvrir à nouveau. La course reprend. Pierre finit par arriver près d'une mare où se trouve une chatte qui observe un poisson qu'elle veut sans doute attraper. Un peu méfiant et ne sachant à qui il a affaire, Pierre reprend sa course et arrive enfin au domicile familial. Sa mère s'étonne de le voir arriver épuisé, sans vêtements. Elle s'interroge mais en attendant, lui fait prendre une tisane de camomille et l'envoie se coucher. Pierre se promet de ne plus recommencer pendant que ses frères dînent en goûtant les mûres qu'ils étaient allés cueillir.

Les contributions

- 10 L'absence d'un support visuel, qui aurait facilité l'accès aux séances proprement dites, a sans doute retenu un certain nombre de collègues qui auraient été potentiellement intéressés par le sujet des apprentissages langagiers, de proposer leur contribution. Les contributions retenues se répartissent en deux grandes familles : celles qui mettent l'accent sur le dispositif et les activités langagières des participants, le maître et/ou les élèves ; ou bien celles qui sont centrées sur la restitution du récit ou d'un épisode particulier, ou qui s'attachent à un domaine ou un fait de langue spécifique. Viennent enfin les contributions des deux « grands témoins » qui ont accepté la tâche délicate d'opérer les deux synthèses des journées du colloque.

Dispositif de la pédagogie de l'écoute, interactions et reformulations

- 11 En ouverture, l'article de **Mireille Delaborde** (« Variations de mise en œuvre d'une pédagogie de l'écoute ») interroge le format des séances tel qu'il est réalisé dans les classes, selon des modalités distinctes finalement, en dépit des recommandations communes. L'auteure rappelle les trois phases d'une séance de langage, i) *raconter*, ii) *élaborer un point de vue*, et iii) *se mettre à la place d'un personnage*. Dans une approche praxéologique où les actions langagières sont contextualisées et qui privilégie la posture des maîtres, l'article identifie des descripteurs fonctionnels assortis de leurs indicateurs (nommer les élèves, occurrences du verbe *dire*, etc.) pour chacune des phases et procède à des comparaisons, qui sont d'abord quantitatives avant d'être qualitatives, au sens où il s'agit alors d'interpréter la manière dont les maîtres se représentent la séance de langage et le « retrait » attendu de leur part. L'une des conclusions de M. Delaborde réside dans la difficulté de certains maîtres à passer de la phase du « raconter » à celle de « donner un point de vue sur les personnages ». Une autre conclusion souligne la variété des mises en œuvre alors même que l'explicitation du format de séance et son guidage laissent plutôt prévoir un cadrage plus uniforme. Cette hétérogénéité, qui ne s'inscrivait pas à ce point dans le projet initial, est soulignée par plusieurs contributeurs.
- 12 Plusieurs auteurs ensuite analysent les échanges, privilégiant souvent les interactions entre le maître et les élèves, le « dialogue didactique » et l'élaboration collective d'une interprétation du texte. C'est ainsi que **Glaís Sales Cordeiro** (« Apprendre à parler en

justifiant ses dires collectivement pour comprendre un récit lu ou raconté à l'école maternelle : propos des élèves et interventions de l'enseignant ») cherche à détecter plusieurs niveaux de compréhension en fonction d'une opération de justification plus ou moins aboutie. L'auteure a sélectionné 7 séances et illustre ce qu'elle identifie comme une justification, quand un élève verbalise ce qui motive l'action d'un personnage et le jugement porté sur le comportement de ce dernier. La justification est selon les cas plus ou moins induite par les questions de l'enseignant et construite collectivement lors des compléments apportés par les pairs. L'activité langagière de justification est examinée dans la perspective de ce qu'elle montre de la compréhension narrative et des relations entre l'histoire et les personnages.

- 13 S'inspirant de la démarche initiée dans sa thèse soutenue en 2009 (*L'influence des pratiques langagières enseignantes sur l'acquisition de la langue orale chez les élèves entre quatre et cinq ans*), **Nathalie Charvy** (« Analyses interactionnelle, syntaxique et régulatrice ») s'interroge, dans la lignée de J. S. Bruner et L. Vygostki, sur les modalités et les fonctions de l'interaction selon qu'elle concerne le maître et l'élève ou l'élève et ses pairs. Les spécificités du corpus CLEA conduisent l'auteure à privilégier les interactions entre élèves et à y rechercher des indicateurs spécifiques d'apprentissage dans les trois domaines envisagés. Réintroduisant par ailleurs d'autres corpus pour procéder à des comparaisons, l'auteure conclut à l'existence d'appropriations langagières chez les élèves du corpus CLEA. Plus précisément, N. Charvy recherche les traces d'ajustement verbal du maître ou des élèves, selon que l'énoncé procède de l'apport d'information, de l'interrogation directe ou de l'injonction, de manière à circonscrire les acquisitions et les meilleures conditions pour que celles-ci soient effectives.
- 14 Pour **Stéphanie Volteau & Victor Millogo** (« Place des reformulations dans la construction d'un récit oral à l'école maternelle »), les reformulations constituent à la fois un enjeu et un objet d'étude centraux des échanges oraux dans les situations de classe. Qu'il s'agisse du maître qui valide ou interroge un énoncé d'élève, ou qu'il s'agisse de l'élève qui reprend plus ou moins littéralement l'énoncé d'un pair, une reformulation témoigne à la fois de la compréhension de l'histoire et du développement langagier, chez son auteur.
- 15 **Anne Pégaz Paquet** repère dans la collaboration langagière inhérente à la situation des séances CLEA un soutien à l'apprentissage langagier des petits parleurs (« Quand la parole circule dans la classe : coconstruire sa maîtrise de la langue à l'école »). Plusieurs indices sont convoqués à l'appui de cette hypothèse, par exemple les substitutions lexicales ou les reconstructions syntaxiques, deux phénomènes significatifs des manipulations et variations dont le système de la langue et l'échange verbal (parler/écouter) sont porteurs.
- 16 **Martine Champagne-Vergez** voit dans les séances d'oral du corpus CLEA une entrée en matière à l'univers littéraire construit par l'école dès la maternelle (« Construire un espace de dialogue à l'école maternelle lors d'une activité de langage à partir d'un texte de fiction : entre restitution et interprétation »). La restitution par les élèves du récit *Danger dans le potager* qu'on leur a lu soulève la question de sa compréhension et de la manière dont les élèves ont saisi les implicites de l'histoire. L'auteure accorde une importance particulière à ce qu'elle repère, dans six séances analysées, comme des énoncés qui interprètent les intentions des personnages. Dans cette optique, elle fait la

part entre « parler du récit » et « parler à partir d'un récit » (commenter, interpréter ce qu'on a compris, construire un point de vue).

Mémorisation du récit et faits de langue

- 17 La mémorisation du récit *Danger dans le potager* soulève plusieurs problèmes, celui de la hiérarchisation des faits et des épisodes, celui de la compréhension littérale vs l'interprétation des intentions, celui enfin des modalités de formulation. Ce dernier aspect a intéressé **Natacha Espinosa & Sarah de Vogüé** (« Reformulation, reconstruction : comprendre, entendre, s'approprier un texte complexe »). Après avoir décrit la structure et les obscurités de l'histoire *Danger dans le potager* que des enfants de maternelle doivent restituer collectivement, l'article parcourt un certain nombre d'exemples de verbalisations produites par les enfants, qui nous donnent à voir différentes façons que les enfants ont de s'appuyer sur le texte, mais aussi sur les dires de leurs pairs, pour construire ensemble la restitution. L'objectif est d'une part d'examiner les manifestations qui attestent de leur compréhension de l'histoire et de ses enjeux, et de leur plaisir à l'entendre et à la dire eux-mêmes, et d'autre part de revenir à partir de là sur ce que signifie apprendre à raconter et plus largement apprendre à parler. La dernière partie de l'article vise à dégager pour la formation des enseignants, un certain nombre de pistes et d'outils linguistiques permettant de mieux tirer parti de ce que mettent en jeu les reformulations observées.
- 18 **Martine Jaubert, Maryse Rebière & Véronique Boiron** interrogent la construction du sens telle que les séances enregistrées du corpus permettent de l'envisager (« Apprendre à parler et construire des mondes »). Les conduites langagières y sont analysées comme des « activités », au sens que J.-P. Bronckart (1996) donne à ce terme, favorisées par la pédagogie de l'écoute et le travail collaboratif engagé, qui engagent dès lors des apprentissages sociocognitifs. La coopération langagière des élèves consiste en diverses reformulations qui s'étoffent et se corrigent dans le but d'élaborer des significations communes sur le sens de l'histoire et la motivation des personnages.
- 19 **Marianne Drusch** (« Raconter ensemble. L'exemple de l'épisode de la rencontre avec la chatte dans *Danger dans le potager* ») cherche à caractériser la compétence narrative des élèves quand elle s'exerce au sein d'un groupe – sur un mode collaboratif – et qu'elle porte sur un épisode secondaire de l'histoire. Définissant l'arrière-plan du récit et la fonction catalyse de l'épisode choisi (la chatte est au bord de la mare et observe les poissons tandis que Pierre le Lapin s'interroge sur l'opportunité ou le risque qu'il y a à interpeler la chatte), l'auteure argumente sur les corrélations entre la complexification du récit et la maîtrise collective de la narration : les élèves maîtriseraient d'autant mieux leur restitution qu'ils s'y prennent à plusieurs. La démarche qui conduit à cette observation s'appuie sur un double séquençage du texte et des interventions des élèves, qui permet de hiérarchiser les noyaux d'information et leur restitution.
- 20 **Marceline Laparra** s'interroge sur les « Effets possibles de la mémorisation partielle d'un texte écrit sur les productions orales d'élèves de maternelle » et, pour répondre, l'auteure analyse les prises de parole des élèves, et cherche à détecter les segments empruntés au texte source et à identifier le mode d'appropriation langagière. Sont ainsi relevés des phénomènes de distance ou de proximité syntaxique entre le discours source (l'histoire lue) et le discours cible (la restitution de l'histoire par les élèves), puis

formulées des hypothèses de travail langagier fondées sur la mémorisation et rendant ainsi disponibles les tours nouveaux qui viennent d'être entendus.

- 21 **Marie-Noëlle Roubaud & Frédéric Sabio** présentent un point de vue linguistique sur les formes de sujets grammaticaux telles qu'elles sont réalisées par les élèves et manifestées par le corpus (« Syntaxe et affiliation du lexique : les réalisations du sujet chez les jeunes enfants (4-6 ans) »). Le cadre d'analyse est celui du groupe aixois de recherches en syntaxe du français parlé. La question centrale réside dans la façon dont le lexique vient ou non renforcer la fonction sujet et suppléer un *il* déictique. Les auteurs observent, outre la gamme étendue des procédés relevés, la fréquence des structures disloquées qui s'accompagne d'une forte activité lexicale. Ce qui conduit les auteurs à infirmer que les productions des enfants seraient « pauvres » par rapport aux ressources de locuteurs adultes dans la même situation.
- 22 **Caroline Masseron** de son côté examine la production des tours pronominaux et l'épisode du groseillier (« Étude des tours pronominaux et de l'épisode du groseillier d'après le corpus CLEA. Comment appréhender les corrélations langue-discours dans des productions verbales enfantines ? »). Il s'agissait de recouper un point de vue linguistique (le verbe pronominal) et un point de vue discursif (la séquence reconstituée du lapin qui se prend dans le filet). L'article procède à un relevé des formes réalisées dans le but d'identifier les obstacles potentiels (linguistiques et cognitifs) des tours pronominaux et, à terme, d'en consolider la maîtrise via les activités (de langue) suggérées.
- 23 **Pierre Péroz** quant à lui soulève la question des apprentissages lexicaux (« et après quand il a réussi à rentrer à la maison/ sa maman elle/ elle lui a fait une tisane de camomille ». Sur les procédures d'apprentissage du lexique : reprise et reformulation en langage oral à l'école maternelle »). Il associe les opérations de reprise et de reformulation aux mécanismes interactionnels qui se jouent dans les séances de langage analysées, et interprète les corrélations attestées – au plan quantitatif – comme l'indice d'un apprentissage lexical effectif.

Discussion et synthèse provisoire sur les apprentissages langagiers

- 24 Le numéro s'achève par les contributions des deux « grands témoins » du colloque, É. Bautier et É. Nonnon. Toutes les deux s'emploient à discuter la notion d'apprentissages langagiers chez des élèves de maternelle, tels qu'ils se manifestent (indirectement) à travers le corpus. Pour sa part, **Élisabeth Bautier** (« Le langage oral en maternelle, quelles séances de langage pour quels apprentissages ? Un regard, des questions, des propositions ») interroge le format des séances et la posture en retrait des maîtres qui les animent, pour ensuite se demander ce qui « s'apprend » dans la situation. Cette investigation s'inscrit dans le cadre de recherche de l'auteure, à savoir le rôle de l'école dans la réduction des inégalités scolaires. Dans ces conditions, É. Bautier regrette le manque d'informations précises sur les situations, faute desquelles il devient difficile à ses yeux d'interpréter les données en termes d'acquisition ou d'apprentissage. L'auteure revient également sur la consigne donnée aux enseignants pour s'étonner que l'ordre de la restitution narrative y soit minoré. Si les élèves peuvent se contenter de « dire quelque chose au sujet de l'histoire », alors on peut craindre que les productions perdent en qualité, au seul profit de la quantité (fréquence, longueur des énoncés, etc.). Et il s'ensuit une certaine disparité : certains

enfants s'emploient à réaliser un « véritable travail langagier » tandis que d'autres répondent à minima. Les uns reformulent tandis que les autres répètent. Ce qui fait craindre à É. Bautier des « appropriations différenciées ». Enfin, l'auteure s'interroge sur le contrat didactique qui est à l'œuvre dans ces « séances de langage » auxquelles elle reproche une appellation vague, entre simple incitation à parler ou séance d'apprentissage organisé. Les différences observées dans la conduite des classes et la variété des réponses d'élèves (d'une même classe ou d'une classe à l'autre) conduisent à interroger les différences précoces dans les conduites discursives du point de vue de la diversité des fonctions langagières telles qu'elles s'opèrent, se distribuent et se complexifient ailleurs que dans la restitution narrative. De ce point de vue, l'usage très variable de la fonction résomptive par les élèves est un indicateur différenciateur. Selon que les élèves ont – ou non – saisi la logique générale de l'histoire et l'enjeu de la tâche requise, ils se révèlent ou non capables de construire une énonciation autonome, de s'éloigner d'une « citation littérale », ou au contraire de se soumettre à des dérivés qui les font quitter le monde de l'histoire pour parler du monde de l'expérience ordinaire. É. Bautier conclut sa contribution par une série de remarques sur les objectifs d'apprentissage des séances de langage. Revenant sur les séances analysées, l'auteure craint que seuls les grands parleurs, à l'aise avec la situation, ne soient les seuls bénéficiaires et construisent des apprentissages langagiers (réemploi des énoncés du texte insérés dans des énoncés de leur fabrication, conscience du discours d'autrui et aptitude au commentaire), redoutant pour les autres que les restitutions littérales ne leur soient d'aucun profit mais au contraire creusent l'inégalité langagière, différenciatrice au plan des apprentissages cognitifs. É. Bautier formule l'hypothèse que les séances de langage observées auraient pu – dû – accentuer le potentiel d'échange interactionnel en soumettant notamment les élèves à des règles de débat explicites sur par exemple ce qui est un détail de l'histoire ou un fait important à relever. L'enjeu est de faire admettre (aux enseignants et aux élèves) que tous les énoncés « ne se valent pas », n'ont pas le même poids dans la dynamique communicationnelle et informationnelle. La socialisation scolaire des apprentissages langagiers demande que soit pensée et partagée une « interprétation des situations ». À cet égard se révèlent très productives les questions en *pourquoi* et *comment*, préférables à leurs homologues en *quoi*.

- 25 Quant à **Élisabeth Nonnon** (« De l'usage des termes construction et coconstruction dans l'analyse des interactions verbales : que construit-on, et à quelles conditions, dans des récits en commun ? ») elle revient sur les interactions verbales observables et, notant un recours récurrent à la notion de « construction » de la part des contributeurs du colloque, elle recoupe les tâches cognitives et langagières « communes » auxquelles sont confrontés les élèves (les seuils et les facettes de la compréhension et de la restitution d'une histoire dans son déroulement et ses personnages) avec les indicateurs d'obstacles et de travail linguistique tels qu'ils sont manifestés au fil des séances transcrites. É. Nonnon procède ce faisant à une mise en garde précieuse sur la prudence épistémologique nécessaire, quand elle précise au sujet des apprentissages langagiers : « On peut faire l'hypothèse que la collaboration, l'imitation lors de l'activité collective peuvent être un lieu d'apprentissage pour chacun, mais l'observation de cette activité collective ne permet pas en elle-même de conclure à un apprentissage, qui relève d'autres processus et d'une autre temporalité que l'activité ».

- 26 Cette dernière observation nous permet de conclure en précisant que le travail du groupe CLEA se poursuit et qu'il a été notablement infléchi par la contribution d'un maître de maternelle, Alain Moritz, qui a permis que les élèves de sa classe soient enregistrés et les séances transcrites et analysées sur la durée. Ce qui donne un tout autre observatoire sur les apprentissages langagiers, étant donné l'esquisse longitudinale et les suivis individuels évalués qui sont ainsi facilités. On en trouve déjà trace dans l'ouvrage le plus récent de P. Péroz (2018).
- 27 Le numéro se réfère sur deux contributions « hors thème ». L'une, dont les auteures forment une équipe de recherche-action à l'université de Grenoble Alpes animée par Catherine Brissaud (« Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques, **Hélène Le Levier, Catherine Brissaud & Céline Huard**) porte sur l'analyse de commentaires métagraphiques recueillis dans des classes de troisième dans le domaine de « l'orthographe grammaticale » ; l'autre est une note de lecture de **Guy Achard-Bayle** sur le volume publié par M. Colas-Blaise, L. Perrin & G. M. Tore (*L'énonciation aujourd'hui. Un concept clé des sciences du langage*) qui fait œuvre de synthèse sur les théories contemporaines de l'énonciation.

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.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- BRUNER, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire. Le développement de l'enfant*. Trad. de l'anglais par M. Deleau. 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.
- FRANÇOIS, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Paris : ENS Éd.
- GARCIA-DDEBANC, C. & PLANE, S. (dirs) (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier.
- GRANDATY, M. & TURCO, G. (dirs) (2001). *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : INRP.
- LENTIN, L. (1972). *Comment apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans ? Où ? Quand ? Comment ?* Paris : Hachette.
- NONNON, É. (1999). « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Aperçu des ressources en langue française ». *Revue française de*

pédagogie 129, p. 87-131. En ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1067.

PÉROZ, P. (2010). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute. Metz : CRDP de Lorraine.

PÉROZ, P. (2018). Pédagogie de l'écoute. Conduire et analyser une séance de langage oral à l'école maternelle. Paris : Hachette.

VYGOTSKI, L. (1985) [1934]. Pensée et langage. Trad. du russe par F. Sève. Paris : Éditions sociales.

NOTES

1. Le corpus est disponible ici même sous deux formats distincts et dans son intégralité. Nous remercions chaleureusement Laëtitia Le Couédic de son travail de composition.

AUTEURS

CAROLINE MASSERON

Université de Lorraine, CREM, EA 3476, ESPÉ de Lorraine, F-57000, France

PIERRE PÉROZ

Université de Lorraine, Crem, EA 3476, Espé de Lorraine, F-57000, France