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

Create an area for dialogue at nursery school in language activity about a fiction narrative: between restitution and interpretation

Martine Champagne-Vergez

Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/pratiques/4280>

DOI: 10.4000/pratiques.4280

ISSN: 2425-2042

Publisher

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Electronic reference

Martine Champagne-Vergez, « 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 », *Pratiques* [Online], 177-178 | 2018, Online since 20 July 2018, connection on 01 May 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/4280> ; DOI : 10.4000/pratiques.4280

This text was automatically generated on 1 May 2019.

© Tous droits réservés

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

Create an area for dialogue at nursery school in language activity about a fiction narrative: between restitution and interpretation

Martine Champagne-Vergez

Introduction

- 1 La lecture de récits de fiction à l'école maternelle est une des activités privilégiées pour assurer l'entrée dans la littératie, par une acculturation progressive au discours narratif et à la construction de représentations de l'acte de lire, entre autres. Cet apprentissage est d'autant plus important que généralement, l'année suivante, au CP, les activités de lecture privilégient davantage les opérations de décodage. Dans ces conditions, il devient crucial de développer en maternelle la compréhension et l'interprétation des récits, préparant ainsi les élèves aux multiples modalités d'organisation de la langue écrite, et plus spécifiquement des fictions narratives. Plus précisément, il est question ici de la réception du récit de fiction et de la façon dont les élèves verbalisent la réception de récit avec leur enseignant.
- 2 À travers l'étude d'une partie du corpus proposé, les séances recueillies dans six classes de moyenne et de grande section de secteur sensibles (classes 5, 6, 7, 9 et 11), nous observons un dispositif d'apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Nous choisissons des classes en secteur sensible pour deux raisons : tout d'abord en vue de restreindre le champ très important du corpus proposé et ensuite pour des raisons de

faisabilité du dispositif expérimenté. Ce dernier sera d'autant plus pertinent qu'il rendra compte de son efficience dans des milieux moins favorisés socioéconomiquement. En effet, les usages langagiers y sont réputés « moins opératoires » et lexicalement pauvres (Bentolila, 2007), ce qui sera analysé en cours d'article. Notre hypothèse principale repose sur la nécessité d'associer la mise en mémoire de la fiction narrée et l'interprétation de ce qui est compris, en particulier en sollicitant ce qu'on sait ou ce que l'on imagine des intentions des personnages.

L'état des lieux sur la restitution de récit

- 3 La restitution de récits lus – la plupart du temps, l'enseignant raconte l'histoire – est couplée à de multiples apprentissages attendus à l'école maternelle, qui sont implicitement liés à la compréhension responsive (Delamotte-Legrand dans François, 2004, p. 23). Les interlocuteurs, élèves ou enseignant, sont des partenaires qui s'interrogent, reviennent sur ce qui est formulé, interprètent à partir de ce qui vient d'être dit. Pour F. François (2005, p. 137), le « processus de dialogisation, au sein d'une compréhension, dite "responsive" dépasse la simple alternance des productions et des réceptions de messages, ainsi que l'énonciation et la compréhension, car elle s'établit en vue de participer à l'avancée du propos ». Nous nous attachons dans cet article à identifier les manifestations discursives d'apprentissages au sein d'un espace de dialogue, en particulier en ce qui concerne la construction du personnage et l'élaboration des points de vue.

Le rappel de récit

- 4 Des recherches actuelles montrent que le rappel de récit nécessite des apprentissages spécifiques très réguliers en relation duelle avec l'adulte (cf. Canut, 2006 ; Canut, Espinoza & Vertalier, 2013) ou en groupe (François, 1994 ; Péroz, 2015) dans la production de discours organisés. Mais ces apprentissages sont difficiles à conduire auprès de jeunes enfants aux pratiques hétérogènes (Florin, 1991). La mise en récit d'événements du quotidien et ou imaginaires est souvent considérée comme devant faire l'objet d'un apprentissage scolaire spécifique. Pour R. Delamotte-Legrand (Delamotte-Legrand & Penloup, 2011), les enfants sont capables de faire de tels rappels malgré les interventions généralement peu « aidantes » mais fréquentes et directives de l'enseignant à l'école maternelle et qui risquent de masquer les aptitudes des élèves. Cependant, ces apprentissages sont possibles (Boiron, 2010 ; 2012) à condition que l'on tienne compte des capacités de développement des enfants à un âge donné.
- 5 Dans cette perspective, la pédagogie de l'écoute (Péroz, 2010) se caractérise par la réduction des interventions magistrales, la possibilité laissée aux élèves de se reprendre mutuellement et une structuration des séances (globalement d'abord une restitution puis des commentaires pour le corpus proposé à l'étude). La restitution prend deux voies : la reprise des mots de l'histoire (mimésis 1, selon P. Ricœur [1983, p. 100]) ; la restitution « chronologique » (mimésis 2, *ibid.*, p. 86). S'ajoute à ces deux voies la nécessité de comprendre l'histoire du point de vue des valeurs (rapport à la loi, à l'autre...) et des relations complexes entre les personnages. En l'occurrence, le désir du héros d'aller déguster les légumes du jardin voisin est si fort qu'il transgresse l'interdit maternel. De plus, la résonnance que provoque le récit de fiction pour le locuteur ou refiguration de

l'expérience temporelle (mimésis 3, *ibid.*) affecte le locuteur, en particulier lors de la mobilisation du monde de la fiction représentée par le récit, en particulier lorsque l'élève s'en empare à l'occasion du récit qu'il reconstruit.

- 6 La restitution du récit sollicite la compréhension et l'interprétation de l'histoire, par l'intermédiaire de négociations de nouvelles significations (Bernié, 2001, p. 165) à partir de consignes de départ « c'est à vous de me raconter l'histoire » la question de l'ordre étant plus ou moins présente, « de quoi vous souvenez-vous ? », et à partir de relances magistrales diverses, qu'il s'agira de préciser.

Caractéristiques du texte source

- 7 Dans le texte de référence *Danger dans le potager* (Potter, 1902, traduction française rééditée en 2004), Pierre, un lapereau anthropomorphisé, part dans le potager voisin, malgré les recommandations de sa mère avant qu'elle ne quitte le terrier. Au péril de sa vie, il échappe de justesse au propriétaire qui le pourchasse. Après s'être caché dans un arrosoir d'eau glacée, il réussit à rentrer, échappant à la poursuite de Monsieur Grégory, muet sur ce qui vient de lui arriver.
- 8 Le texte reste en partie ouvert quant à sa conclusion et comporte 710 mots qui peuvent avoir été lus ou avoir fait l'objet d'adaptations textuelles de la part des enseignants¹ (Grossmann, 1996, p. 92). Le récit est au présent², et est le fait d'un narrateur omniscient. Le héros arrive au premier quart de l'histoire. Un autre personnage, Monsieur Grégory, le propriétaire du jardin, agit simultanément. Une succession d'événements balise le récit, les événements sont centrés sur le personnage de Pierre. Ce conte s'inscrit dans une structure canonique, où Pierre représente l'archétype du personnage rebelle. Les thèmes de la désobéissance et de la transgression sont récurrents par rapport à l'adulte (transgression de l'interdit et de la loi de la propriété). Ce sont les éléments essentiels de l'argumentation attendue, qui sollicite des liens construits dans la sphère sociale et partagée de la classe, et qui pourrait rejoindre la refiguration de P. Ricoeur évoquée précédemment.
- 9 Le texte proposé est complexe : discours variés, univers et lexique datés, structures syntaxiques propres à l'écrit (antépositions, subordonnées, enchâssements). Par exemple, « Quant à Pierre, qui est le plus intrépide de la famille, il ne peut retenir son envie d'aller voir le potager interdit de monsieur Grégory ». Aussi la présence de différents contextes (la dégustation, une première poursuite, la feinte, une seconde poursuite, des aides...) qui se succèdent dans le texte, ainsi que de nombreux implicites et de non-dits qui s'ajoutent au récit rendent-ils essentielle une compréhension fine du texte, au-delà de la restitution.

Des enjeux d'apprentissage

- 10 La prise de parole longue et monologuée de l'enfant est une attente majeure à l'école maternelle (Delamotte-Legrand dans Delamotte-Legrand & Penloup, 2011), sans qu'elle garantisse des compétences liées au discours fictif et narratif attendu. L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle requiert à la fois qu'une prise de parole soit autonome, c'est-à-dire porteuse – en elle-même (*ibid.*) – d'une signification cohérente (relativement par exemple à l'étape du récit dont elle rend compte, voir ci-dessous « les étapes textuelles »), qu'elle soit pertinente du point de vue du dialogue engagé (Jacques, 1979 ; Rabatel, 1998, 2007) et que cette prise de parole en assure l'avancée (François, 2005).

Des étapes textuelles

- 11 Dans la conception canonique du récit, on considère que le texte suit une logique dévoilée selon des processus narratifs qui mettent en jeu des relations, notamment de cause à conséquence (dont Y. Reuter [2005] fait le rappel). Pour qu'il y ait récit, la corrélation d'événements est essentielle et repose sur un principe de cohérence des actions du personnage central. Dans le récit qui est la source des séances que nous étudions, c'est le personnage de Pierre Lapin qui a l'intention³ de se régaler dans le jardin de monsieur Grégory et dont le récit évoque les intentions de dévorer « tout ce qu'il veut et [il] trouve cela bien amusant, et, ma foi, pas aussi dangereux qu'a prétendu sa maman ! ».
- 12 Les intentions des deux protagonistes sont à mettre en relation aux étapes structurant l'avancée du récit : l'avertissement du personnage de la mère, la transgression de la consigne maternelle, la gourmandise et le plaisir éprouvé, le début de la poursuite, une ruse – se cacher dans un arrosoir –, la ruse qui se transforme en piège, la suite de la course engagée. Tous ces événements se superposent à la présence de menaces orales, d'autres pièges – le bouton du gilet qui se coince –, des pertes de vêtements, d'aides. De retour au terrier, le personnage de Pierre ne fait plus part de ses réflexions. Il n'est plus en état de transgresser l'interdit, il refuse de faire part de son aventure, et sombre dans le sommeil. Formuler les différentes étapes citées précédemment demande de rappeler les personnages et leurs relations, leurs actions et leurs intentions respectives, de façon articulée, en vue de construire une cohérence narrative.

Comprendre et interpréter un récit lu

- 13 Dans quelle mesure des événements relatés par les élèves rendent-ils compte d'une compréhension fine du texte ? Si l'on peut penser que tout lecteur, quel que soit son âge ou la situation de lecture, accorde des intentions au personnage, qu'est-ce qui permet de penser que l'élève est à même d'inférer des liens relatifs aux intentions du personnage de Pierre à partir de ce qui est raconté sous forme d'une succession d'événements ? La mobilisation de telles compétences relève de la théorie de l'esprit et du rôle joué par les personnages dans les récits.
- 14 D'une part, la théorie de l'esprit n'est pas innée chez le jeune enfant, en particulier lorsqu'il s'agit de ruse. Pour un jeune enfant, comprendre que les autres ont des intentions qui peuvent être différentes de la sienne ne va pas de soi, d'autant plus qu'il s'agit d'en parler ; voire d'en négocier des significations, ce qui ne renvoie pas à des pratiques quotidiennes. D'autre part, l'identification du rôle des personnages (Glaudes & Reuter, 1997), leur évolution au cours du récit (Grossmann, 1996), leurs états mentaux (Tauveron, 1995), les valeurs censées être portées par le récit sont de réels enjeux d'apprentissage dès l'école maternelle (Boiron, 2010). Pour les élèves, la restitution du récit est propice à une réorganisation personnelle du récit en vue de construire, à partir de traits qu'ils peuvent se remémorer, des explications possibles des raisons d'agir des personnages dans une figuration personnelle. Des relations que l'enfant et l'élève établissent entre leurs expériences personnelles et des expériences de fictions narrées à l'école, engagent l'enfant-acteur-lecteur-auditeur dans des dimensions interprétatives, essentielles, qui portent sur les enjeux du récit. Comment relater des événements littéralement tout en faisant état de l'interprétation de ces événements quant aux valeurs portées par les deux personnages centraux (le personnage de Monsieur Grégory

souhaitant protéger son potager et Pierre, intrépide, souhaitant en profiter) ? Est-ce une leçon de morale qui se cache sous un récit ? L'élaboration d'une fiction narrative à l'école maternelle est envisagée comme une coopération entre l'enseignant et les élèves (*ibid.*), au cours d'échanges langagiers, dépendante de l'étayage de l'adulte, en vue de construire des significations plus complexes qu'une restitution proche du texte. Toute la difficulté réside pour l'enseignant et pour le formateur dans l'analyse des restitutions faites par les élèves. Comment être sûr de ce que l'élève a compris ou interprété s'il procède selon une restitution incomplète et très littérale ?

La construction du récit et l'élaboration de significations

- 15 La compréhension d'une intrigue simple est centrale. La prise en compte de l'intrigue du récit est d'autant plus importante que le support est complexe, comme dans le cas présent. En effet, rappeler ou raconter un récit entendu est peu sollicité en dehors de l'école pour des enfants de 4 à 6 ans (Boiron, 2010) et relève d'un apprentissage scolaire. L'identification des référents (les protagonistes du récit) et la mise en cohérence des actions des personnages rend possible la progression du récit (Adam, 2008, p. 99-100). Ainsi des traits saillants du récit repérés par les élèves, pris en compte ou en charge par l'enseignant, sont-ils l'objet de reprise et de reformulations. Ces actions langagières rendent possibles de nouvelles mises en relation d'éléments porteurs de significations élaborées au fil du discours. Ce qui vient d'être dit est repris partiellement ou totalement, voire modifié au sein de mouvements discursifs (François, 2005, p. 24) que nous étudions.

Des traces d'un travail de réorganisation du discours

- 16 L'élaboration collective ne s'effectue pas sans hésitations, retours en arrière, et manifestations langagières de reformulations. Les mouvements discursifs fréquents de réorganisation peuvent faire référence à l'énoncé en cours, à des interventions précédentes, ou à leur absence, au texte de l'histoire rapportée ou restituée sous forme de discours rapporté ou pris en charge par l'énonciateur. De telles traces langagières prennent alors une dimension métadiscursive, qui rendent compte d'un apprentissage en cours (François, 2005, p. 124), et qui influent sur la manière dont ce discours se poursuit.
- 17 Les dimensions verbocognitives envisagées dans les paragraphes ci-dessus constituent des apprentissages discursifs variés et qui se rapportent au texte source. Elles sont constitutives de l'élaboration guidée (par l'enseignant) d'un espace de dialogue entre les élèves et avec lui.

Perspectives méthodologiques

- 18 Les situations d'enseignement proposées regroupent de 7 à 12 enfants diversement âgés, pour lesquels on constate des prises de parole hétérogènes : dans ces groupes de taille moyenne, peu d'enfants parlent peu (une ou deux interventions)⁴. Les âges des élèves, l'intégration récente dans un nouveau dispositif pédagogique pour les enseignants exerçant en zone sensible, le contexte de présentation de l'activité, les outils mobilisés pour étudier ce large corpus proposé sont autant de critères à prendre en considération.

Les élèves

- 19 Les élèves, dans ces six classes⁵, sont supposés présenter un écart de compétences linguistiques et cognitives relatif à leur âge (entre 4 et 6 ans). L'analyse des données fournies relativise cet écart quant à la prise en compte des âges des groupes des séances étudiées. Dans les classes de grande section 5 (ou 6), la moyenne des âges des élèves est proche (entre 5,06 et 5,09 mois). Dans la classe de moyenne section 7, l'âge moyen est de 5 ans, ce qui semble cohérent avec la caractérisation du niveau de la classe, par contre dans la classe de grande section 9, l'âge moyen est inférieur à 5 ans. Il est difficile de dire le rôle que joue exactement le critère de l'âge moyen des élèves.
- 20 Pour les enseignants, la question de l'ajustement de leurs interventions aux capacités des élèves est complexe. Ils sont confrontés à des élèves dont le niveau est hétérogène. En se référant au corpus des séances menées dans les classes, l'hétérogénéité peut être illustrée par deux prises de parole dont les fonctions sont opposées. L'élève Ambre (S7-56) reprend quelque chose qui a déjà été dit : « hum monsieur Grégory/ il y est/ il est dans le jardin de monsieur Grégory et// hum/ » ; tandis que Théophile (S11-119) introduit un contenu nouveau et élaboré : il s' imagine à la place de Monsieur Grégory. L'intervention de Théophile entre dans ce qu'É. Bautier ou A. Rabatel appellent un « positionnement énonciatif complexe ». Théophile en effet ménage deux points de vue, celui de Monsieur Grégory (qui cherche à protéger son potager) et des lapereaux (qui souhaitent goûter les légumes du potager) : « eh ben moi à la place de monsieur Grégory/ moi ce que j'aurais fait aux petits lapins eh ben je les aurais déjà pas tués et puis si je leur aurais dit/ allez venez manger// et après et après j'aurais mis des petites choses/ j'aurais mis des-des petites/ à manger devant mon grillage// comme ça/ i(ls) mangeraient pas ce que j'aurais mis dans mon jardin et je serais pas obligé de les tuer// ». Faisant preuve d'une interprétation fine du texte en vue de résoudre le problème qui se pose à la fois aux deux personnages, Théophile propose de résoudre de manière équilibrée le dilemme qui se pose. Il fait état de deux points de vue et contribue ainsi à la cohérence narrative, explicitant des nécessités respectives des partenaires en présence. Comment rendre compte des enjeux et des aptitudes langagières qui seraient propices au passage des propos d'Ambre à ceux de Théophile ?

Le contexte de recueil des séances du corpus

- 21 Le texte a pu être lu ou raconté et à plusieurs reprises, avant l'activité de rappel, entraînant des effets différents sur la compréhension et sur le rappel du récit. L'intertextualité dans laquelle s'inscrit ce conte dans les classes n'est pas identifiable, alors qu'on peut penser que la dimension d'acculturation au récit est un des critères déterminant de l'accès à une culture partagée, en vue de permettre à chaque élève d'élaborer une position d'élève « apprenti-interprète » (Boiron, 2006). Dans certaines classes, lors des séances 5, 6 et 9, le rappel de récit organisé a probablement été réalisé de façon fréquente, car le rappel de récit suit pratiquement l'ordre du récit. L'écoute des élèves entre eux et ou l'impulsion de l'enseignante, comme en séance 6, au début de l'activité de restitution : « alors toi tu en es déjà dans le potager, nous on était avec la maman et ses petits... » suffit à rendre présent l'enjeu chronologique dès le début de la séance. Les débuts de séance sont des moments à étudier afin de comprendre dans quel

cadre se déroulent ces activités langagières et comment se construisent les premiers tours de parole entre partenaires.

Constitution et caractérisation d'un corpus restreint

- 22 L'étude porte sur six séances recueillies en zone sensible – séances 5, 6, 7, 9, et 11 – les enseignants de ces classes ont suivi un dispositif de recherche-action et de formation⁶. Les séances sont relativement homogènes, elles comportent entre 100 et 140 tours de parole⁷, avec environ un quart d'interventions de l'enseignant. Ces interventions peuvent être courtes (le prénom d'un enfant), une reprise de ce qui est dit, une régulation en vue de gérer le groupe, des relances (se souvenir, se rappeler), des pistes de réflexion ou commentaires (sur les personnages, sur ce que pensent les enfants de...), des réitérations qui peuvent rester implicites⁸. Dans les transcriptions, le rétablissement d'une syntaxe est perceptible à certains endroits⁹. Des intonations de la voix ne sont pas renseignées. Les observables langagiers retenus pour cet article renvoient aux éléments métadiscursifs précédemment développés. Les indicateurs envisagés au sein des reprises-modifications sont conçus comme des ratures de l'oral ou des traces d'un développement langagier en cours pour les élèves, que nous étudions à l'endroit où des personnages – en particulier celui de Pierre – sont sollicités.

Analyse et premiers constats : dimensions sémantiques et métadiscursives

- 23 Le guidage des élèves par les enseignants, au cours des séances précédentes ou au cours des séances étudiées, a des effets plus ou moins perceptibles. Fréquemment, dans tous les extraits de séance des classes, les élèves reviennent entre eux sur leur propos lorsqu'ils sollicitent des étapes textuelles du récit de façon plus ou moins précise. À cette occasion, ils reprennent ou ajoutent des éléments qui sont à mettre en relation avec la restitution effectuée. Nous étudions en quoi les apports effectués renvoient aux intentions et aux valeurs portées par les personnages et contribuent à l'avancée de l'intrigue.

Une première dimension sémantique

- 24 Environ la moitié des propos des élèves sont centrés sur le personnage de Pierre. Un détail, un lieu, des attributs du personnage de Pierre, la course folle qu'il entamera, en sont quelques-unes des thématiques récurrentes. Le développement de ces thématiques se retrouve dans la plupart des séances, avec souvent pour point de départ des emplois lexicaux flous ou hésitants.
- 25 En témoigne ci-dessous cet extrait de la séance 6 (41-47), où les élèves commentent le « potager de rêve » du texte source (nous soulignons) :

Tableau 1. À propos du potager

Séance	N°	Loc	Interventions

6	41	Marco	et après la maman elle va dans: elle va dans dans:/ et après surtout on dirait un rêve dans le jardin de monsieur Grégory
6	42	M	ah on avait oublié ça/ pourquoi//
6	43	Marco	parce que on croyait que c'était un rêve tellement il y avait des trucs de lapins qui mangeaient/ il y avait des ca: des carottes/ des fruits/ des fruits de lapins
6	44	Emilie	des concombres/ des choux euh:
6	45	Leslie	je sais plus
6	46	Lili	il y avait aussi de/ de la salade et des tomates/ et des carottes
6	47	Daly	et des navets/ et euh du bersil

- 26 Ainsi la définition de ce qu'on entend par « *des trucs de lapins qui (qu'ils) mangeaient* » (S6-43), est propice à une énumération de ce qui peut pousser dans le jardin potager en le comparant à un rêve, reprenant ainsi une citation de texte qui se trouve explicitée (« dirait » devient « croirait », le potager n'étant pas rêvé dans le récit¹⁰) et modalisée ou avec l'emploi de terme comme « tellement », marquant l'entrée dans l'amorce d'un point de vue, justifiant en partie le propos précédent. De même dans la séance 6, le mot *terrier* suscite des échanges à la demande de l'enseignant qui vont s'étendre sur 21 tours de parole. À cette occasion, des élèves mobilisent des points de vue en cours d'élaboration à la suite de la demande de l'enseignante qui précise « exactement ». Les moyens de modalisation suivants : « c'est ce que je voulais dire », l'exclamation, l'insistance marquée par la tournure « c'est », en sont des traces. Elles rendent possibles l'entrée dans la thématique du *terrier* qui favorise la définition du mot mais aussi une compréhension approfondie d'un des lieux du récit. Le terrier est identifié par différence avec le potager, et par analogie avec une « maison », où le personnage de Pierre ira au lit à la fin du récit.

Tableau 2. À propos du terrier

Séance	N°	Loc	Interventions
6	59	M	cela veut dire/ Frédéric/ que toi tu sais bien écouter/// cette histoire/ elle se passe où exactement?
6	60	Céline	dans le potager/ c'est un jardin
6	61	Daly	où il y a plein de légumes et de fruits
6	62	Leslie	c'est ce que je voulais dire/
6	63	Marco	et après il va au lit/// dans un terrier
6	64	Alexis	dans une maison

6	65	Marco	non/ dans un terrier// c'est monsieur Grégory qui habite dans une maison//
---	----	-------	---

- 27 Les assertions successives incitent les élèves à différencier qui habite dans un terrier (65) et qui habite dans une maison. Ce mot *terrier* est ensuite situé dans un contexte plus encyclopédique, en relation avec ce qui est « en haut et en bas (de la terre) ».

Tableau 3. Ce qu'est un terrier

Séance	N°	Loc	Interventions
6	67	Marco	dans un terrier//
6	68	Frédéric	il y a des racines
6	69	Marco	oui/ il y a des racines parce que il y a des fleurs en haut//
6	70	Leslie	non/ il y a un sapin tout vieux et
6	71	Marco	oui mais en dessous du sapin il y a des petites fleurs//
6	72	M	alors ces racines/
6	73	Leslie	c'est les racines de l'arbre/ du sapin//

- 28 Marco, Frédéric et Leslie, par la mobilisation de leurs souvenirs, puisent dans leurs connaissances du texte, d'illustrations et ou du monde. Ils décrivent, situent des éléments importés, les mettent en relation dans un nouveau contexte, celui du récit. Les éléments – soulignés – contribuent à la construction de significations actualisées par la description du lieu de vie du personnage. Des élèves prennent en compte des éléments du récit (60 et 63). Le terrier devient l'univers des lapins, hors de portée du personnage de Monsieur Grégory (ce qui reste implicite). L'énumération est aussi sollicitée, lorsqu'il s'agit de récapituler tout ce que Pierre a perdu dans le jardin (séance 5), mais de façon plus complexe. Lili fait à la fois état des objets perdus, des lieux, et de la façon de « perdre » le gilet, en vue de « *ratrapper* [son retard ou reprendre] *la course* ».

Tableau 4. Énumérer : une activité complexe

Séance	N°	Loc	Interventions
5	70	Lili	les chaussures/ il a perdu une chaussure dans les carottes et une chaussure dans les choux/// et son gilet/ il a perdu son gilet/ il était coincé alors il a enlevé son gilet et il a rattrapé sa course//

- 29 L'énumération des vêtements perdus rend possible la mise en relation d'événements ponctuels réitérés (la perte d'un vêtement) et des lieux où ces vêtements sont perdus. Cependant, les raisons pour lesquelles ils sont perdus (les chaussures sont probablement

restées enfoncées dans le sol ou ont été heurtées par les légumes cités) restent sous-entendues. Pour trouver une solution au gilet, coincé dans le filet, qui piège le personnage de Pierre, ce dernier s'en débarrasse. Il peut ainsi poursuivre sa course, comme lorsqu'il a perdu chacune de ses chaussures.

- 30 Les exemples analysés rendent compte des compétences lexicales effectives de certains élèves en contexte narratif, bien que ce soit parfois complexe pour d'autres élèves qui s'expriment moins et moins aisément. Cependant, ils sont dans une situation d'imprégnation langagière riche du fait des apports respectifs des uns et des autres. D'une façon générale, ces échanges sont consécutifs ou peuvent se trouver enchâssés à plusieurs tours de parole d'écart. Un tel constat rend compte du fait que certains élèves gardent présents en mémoire des arrière-plans des propos échangés et sont capables de mobiliser cette mémorisation d'étapes textuelles en vue d'établir un contexte discursif pertinent. Les mobilisations effectuées contribuent dans ces extraits de la construction de significations plus élaborées. La question de construction de significations sera reprise dans les analyses liées au personnage et au point de vue.

Des éléments métadiscursifs

- 31 Les manifestations métadiscursives recueillies au cours de l'étude sont diverses et ne semblent pas toutes présenter les mêmes enjeux cognitifs selon que les thèmes évoqués soient identiques ou différents, dans le même tour de parole, ou dans la succession des tours de parole. Certaines séances sont propices à des successions d'échanges avec un thème identifié et continu, sans intervention de l'adulte, allant jusqu'à plus de dix échanges consécutifs entre élèves à plusieurs occasions dans différentes classes, tandis que pour des élèves plus jeunes, ces successions ne dépassent pas trois à cinq échanges consécutifs. Des observations plus précises des tentatives des élèves sont nécessaires. Des élèves relatent des éléments du récit d'une façon qui semble aléatoire (les menaces du personnage de Monsieur Grégory et l'administration de la tisane par le personnage de la mère), le personnage de Pierre étant le lien tenu entre les événements relatés. D'autres élèves vont jusqu'à l'enchaînement d'événements consécutifs liés aux actions de Pierre, par exemple. Les échanges évoqués sont révélateurs de fonctionnements sociaux scolaires qui rendent compte de l'élaboration du discours attendu, en particulier au début de chaque séance. Les reprises-reformulations étudiées à travers les tours de parole sont caractérisées par une typographie identique – en vue de rendre compte des similitudes et de leurs variations afin de les analyser plus précisément.

Des propos en rupture apparente

- 32 Lors d'un même propos ou lors de propos consécutifs, des sauts thématiques ou des ruptures engendrent des reprises partielles et des ajustements successifs, comme dans le passage étudié ci-dessous en début de séance 7, lorsqu'il s'agit d'introduire le thème du rappel pour l'enseignant et de s'y essayer pour les élèves¹¹.

Tableau 5. Reprises partielles

Séance	N°	Loc	Interventions	Nos commentaires
--------	----	-----	---------------	------------------

7	1	M	aujourd'hui/ je vous ai relu l'histoire Danger dans le potager// maintenant/ j'aimerais savoir de quoi vous vous souvenez*// Cyrienne	
7	2	Cyrienne	monsieur Grégory/ il a dit à Pierre je vais te transformer en pâté// et Pierre/ il courait dans tous les sens// et la maman de Pierre/ <u>elle lui a donné/ elle lui a donné une tisane de camomille</u>	menace identifiée réaction de Pierre à la menace <u>rupture temporelle</u> action de la fin du récit de la maman au retour de Pierre
7	3	M	Keziah	
7	4	Keziah	monsieur Grégory/ il a dit par mes moustaches/ je vais te transformer en pâté// <u>il y a des oiseaux</u> et il a dit que monsieur Grégory s'approche/ et/ euh	reprise de l'amorce de Cyrienne avec ajout du <u>juron</u> = <u>introduction implicite d'une menace qui se concrétise</u> <u>aide à Pierre</u> qui est prévenu par des oiseaux <u>rupture énonciative (il a dit/ ils ont dit)</u>
7	5	M	Eva	
7	6	Eva	<i>il faut pas aller dans le jardin</i> de monsieur Grégory// <u>et puis/ il mange des gros radis/</u>	<u>introduction de l'interdiction,</u> rupture temporelle (<u>introduction de la transgression de Pierre implicite</u>)
7	7	M	Hélène	
7	8	Hélène	maman/elle a dit aux petits enfants <i>n'allez pas dans le jardin de monsieur Grégory</i> et <i>Pierre/ il a été dedans//</i> <u>et il a goûté de gros radis/ Eva/ vas-y</u>	reformulation située de l'interdiction <u>focalisation sur le lieu de l'interdiction</u> <u>reprise de la transgression de Pierre</u> <u>rupture (changement de locuteur annoncé)</u>

- 33 Des propos repris à l'occasion de plusieurs échanges laissent à penser que la structure de départ isolée dans le propos de l'enseignant (noté *) ou proposée par un élève, incite les autres élèves à prendre la parole en prenant appui sur des éléments précédents, notamment en début de séance. Les reprises effectuées (en 4) s'accompagnent d'ajouts de discours indirect – ce que dit un personnage –, d'ajouts d'autres étapes textuelles – comme l'intervention des oiseaux indiquée partiellement, l'interdiction ou la pause gourmande. Les éléments cités sont en partie réorganisés par Hélène (8) dans une continuité temporelle. Les ruptures, qui ont trait à la continuité temporelle ou énonciative, deviennent des lieux de reprises ou de modifications, qui délimitent un espace de dialogue. Les contenus thématiques proposés sont propices au partage du

discours dans le cas évoqué. Les autres séances étudiées montrent rarement un enchaînement de paroles aussi favorable à des reprises par différents élèves, propos qui sollicitent l'intrigue. Les autres séances présentent une piste liée à l'intrigue plus tardivement, sauf pour la séance 9 qui sera étudiée plus précisément plus loin.

Un effet d'empilement à priori

- 34 Toutes propositions de l'enseignant ne produisent pas le même effet, même si elles sont explicites de la part de l'enseignant. Dans le cas suivant, la demande suscite une succession de propositions, comme en séance 5, après que l'enseignant ait proposé de compléter ce qui n'a pas été dit, « ce qu'on a oublié* ».

Tableau 6. Des compléments pour tenter d'expliquer

Séance	N°	Loc	Interventions
5	71	Céline	on a oublié <u>la maman il a donné une tisane à Pierre</u>
5	72	Agatha	Pierre eh ben il avait perdu une chaussure
5	73	Emilie	on a oublié au début que le pauvre père eh ben il est allé une fois dans le jardin de monsieur Grégory
5	74	Frédéric	Il est jamais revenu de ce méchant potager
5	75	Agatha	Pierre il a été dans l'arrosoir
5	76	Leslie	le papa il est jamais revenu parce que monsieur et madame Grégory ils l'ont mangé

- 35 Les propos avancés par les élèves sont factuels, ils semblent peu reliés à l'intrigue centrale. Pourtant une interprétation partielle de ce qui est arrivé au personnage du père de Pierre (« ils l'ont mangé ») s'élabore à partir du fait qu'il soit allé dans ce jardin (73), qu'il n'en soit pas revenu (74) et se poursuit par une tentative d'explication (76). L'intervention d'Emilie est composée d'une modalisation (le pauvre père) qui porte la trace d'un jugement sur la portée de l'action qui suit. Le résultat de l'action ; présenté par Frédéric (74), est modalisé par une personnalisation du potager – méchant -. C'est Leslie (76) qui reprend une partie des propos de Frédéric. Elle développe une argumentation introduite par parce que. L'empilement apparent des propos les articule progressivement entre eux. Chaque élève, selon ses possibilités, propose l'ajout ou la mise en cohérence d'éléments du récit. Les tours de parole de cet extrait rendent compte d'éléments mémorisés, réorganisés dans un imaginaire que des élèves partagent en le rendant public. Des interventions paraissent isolées les unes des autres, mais instituent les élèves qui rejoignent le groupe de locuteurs dans un contexte facilitateur, des éléments liés n'étant pas exigés.

Des propos articulés

- 36 Dès la première intervention d'un élève, en séance 9, au sein d'un même tour de parole, les éléments proposés reprennent un certain nombre des étapes textuelles – numérotées dans l'extrait –, accompagnées de traces de modalisation (en surgras, c'est nous qui soulignons). Des interventions d'un élève en début de séance sont aussi présentes dans la séance 11 pour Akem.

Tableau 7. Vers l'élaboration d'un point de vue

Séance	N°	Loc	Interventions
9	1	M	c'est à vous à me raconter l'histoire de Danger dans le potager/ je vous écoute
9	2	Julien	//elle dit elle dit aux aux enfants/ je dois m'absenter pour la journée [1situation de départ] et parce que surtout vous pouvez courir dans le pré mais pas manger pas chez monsieur Grégory (a-2 interdiction) // et et et et Pierre::: il veut retenir comme son envie (b) il il passe sous la barrière (3 transgression) et un potager de rêve et et d'abord il dégusta euh/// la salade et deux zharicots verts (4 dégustation dans le potager)et/// et:::
9	3	Viviane	Pierre se sauve/ va laquelle il est rentré

- 37 Dans cet extrait, les propositions faites par Julien reprennent le déroulement chronologique du récit (numéros). Elles mêlent les reprises de discours direct et des traces de modalisation proche de l'élaboration du point de vue de la mère dans la partie surlignée (a) et des intentions du personnage de Pierre (b). Elles se poursuivent par une description des actions du personnage de Pierre. La suite des tours de parole dans cette classe construit un autre espace de dialogue, composé d'éléments *à priori* moins partagés (les reprises et les reformulations sont moins présentes en début de séance que dans les séances 5, 6 et 7) mais davantage organisés par une succession de différentes propositions au sein d'un même tour de parole.

La question du personnage

- 38 Dans l'étude que nous venons de conduire, nous avons avancé que la moitié des propos cités se réfèrent au personnage de Pierre. Une observation plus fine permet d'établir que les références aux personnages sont en auto ou/et hétéroreprise. Leur identification est complexe, représentée en particulier par les deux protagonistes du récit, Pierre et Monsieur Grégory, ainsi que par des propos rapportés. Un positionnement énonciatif personnel rend parfois compte de la perception de l'intrigue.

L'utilisation référentielle des personnages

- 39 La construction des références est rendue possible par la prise en compte du contexte, de la sémantique des actions logiques et des références à établir via la chaîne anaphorique. Cette complexité induit une explicitation des élèves dans les reprises au sein du même échange, comme au début de la séance 5 ou de la séance 9. Les personnages sont évoqués la plupart du temps en relation aux autres personnages, en précisant, par le biais des anaphores, des usages stabilisés. Cette sollicitation des personnages en action s'accompagne de flexions temporelles contrastées, elles aussi complexes, même si les échanges consécutifs ne sont pas toujours en lien. Ainsi la centration sur Pierre est-elle perceptible à partir de l'échange 9 dans la séance 5, lorsque les élèves discutent de « qui fait quoi »¹².

Tableau 8. Différents personnages et leur(s) action(s)

Séance	N°	Loc	Interventions	
5	4	Emilie	que <i>la maman</i> doit s'absenter pour la journée et <u>les petits lapins</u> eh ben <u>ils</u> doivent rester à la maison//	maman lapin, les petits
5	5	Alexis	<u>il</u> était coincé dans le filet de groseilles//	Pierre
5	6	Céline	et euh et <u>les lapins</u> ils ont été dans le/ dans le jardin comme la maman elle <u>leur</u> avait dit//	les petits en relation à ce qui a été dit (<i>antériorité du dit</i>)
5	7	M	vous avez entendu ce qu'a dit Céline?/ <u>les lapins</u> ont été dans le jardin?	focalisation
5	8	Leslie	non// il y en avait <u>trois qui</u> z'étaient dans le champ et <i>Pierre</i> qui a désobéi//	<u>précision à l'imparfait</u> / passé composé
5	9	M	ah! et à quoi il a désobéi Pierre	reprise focalisée questionnée
5	10	Leslie	il est allé dans le jardin// il est allé dans le jardin de monsieur Grégory //	passé composé et présence des deux protagonistes centraux
5	11	Marco	Pierre il a été dans le jardin et après/ après il a mangé/ il a mangé des trucs à manger sur le jardin et monsieur Grégory il était en train de jardiner/ il avait fait presque tout le travail/ et après il il dit viens ici euh: après/ je me rappelle plus	reprise des deux protagonistes situés dans leurs actions respectives (passé composé / plus que parfait et intrusion du discours direct interpellant Pierre
5	12	Agatha	monsieur Gr / euh Pierre eh ben il est passé en-dessous des jambes de monsieur Grégory //	mise en relation des deux protagonistes en relation à un événement

5	13	Daly	il a il a perdu euh ses chaussures dans les choux et dans les pommes de terre	évènement postérieur au précédent (même personnage)
5	14	M	qui ça	question
5	15	Daly	eh ben Pierre	réponse logique
5	16	Alexis	il a sauté dans l'arrosoir	passé composé
5	17	Emilie	et il dit euh: monsieur Grégory quand il le voit sale voleur je vais t'attraper/ je vais te transformer en pâté	bonne introduction d'un nouveau référent (+ temporelle en quand)
5	18	Alexis	euh// il était/// il a tout mangé// tout ce qu'il a vu/ il a entendu un bruit bizarre//	« il » discutable et qui aurait mérité un nom référent
5	19	Frédéric	il y a un bouton qui est accroché/ le bouton de son gilet à Pierre //	introduction indéfinie qui se précise
5	20	Emilie	et euh les oiseaux quand ils voient Pierre ils lui disent de s'enfuir vite et euh: Pierre eh ben juste à temps il trouve une solution//	introduction du référent les oiseaux contextualisée en relation à Pierre

- 40 Certains échanges développent des points particuliers quant à une identification explicite qui caractérise les situations ou les actions de chaque personnage à un moment du récit (Pierre il est allé dans le jardin), ce que nous nommons évènement. La plupart du temps, les restitutions de récit effectuées sont comparables à des ilots de reprises organisées comme des tentatives de mises en relations. Ainsi les reprises en 7, 9 et 11 de l'enseignant donnent lieu à des reprises pronominalisées des personnages (Pierre → il). On constate que cette complexité référentielle et temporelle se couple à un enchaînement d'évènements dans une logique soit déontique (devoir), mais aussi dans une relation temporelle de proximité (Pierre était dans le jardin/ il a mangé versus /dans le jardin Monsieur Grégory était en train de jardiner avait fait presque tout le travail). La proximité des évènements cités en précisant les dimensions temporelles les reliant est alors peut-être une première organisation des actions au sein d'un même échange dans une tentative de rapport de consécution. Ce tissage de relations entre des actions, centré sur un système de personnages, peut alors être avancé comme un indicateur de mobilisation de savoirs interprétatifs, car ils sont en permanence cités dans la séance 9. Ces positionnements énonciatifs des élèves sont particulièrement complexes à identifier, d'autant plus que se superpose à ces dimensions la prise en charge des propos rapportés, que nous ne développerons pas davantage mais qui sont une réelle complexité pour les élèves.

La sollicitation explicite des personnages

- 41 La centration sur le personnage principal facilite l'identification des marqueurs anaphoriques susceptibles d'être ambigus. De même, la récapitulation des personnages de

l'histoire qui a lieu le plus souvent en milieu de séance stabilise les représentations. Par exemple, lors de la séance 5.

Tableau 9. Parler des personnages pour les identifier

Séance	N°	Loc	Interventions
5	81	M	alors justement/ on va maintenant s'intéresser aux personnages de l'histoire
5	82	Céline	Pierre/
5	83	M	explique-nous/ qui est-ce
5	84	Céline	un lapin
5	85	Leslie	il y avait monsieur et madame Grégory
5	86	M	tu nous expliques qui ils sont
5	87	Leslie	c'est euh monsieur Grégory c'est un jardinier

- 42 Cette seconde phase qui appelle souvent un discours de commentaire sur les personnages amorce l'apprentissage du point de vue du lecteur/auditeur.

L'élaboration d'un point de vue

- 43 Les commentaires apparaissent rarement lors de la phase de restitution. Ainsi lors de la séance 6 Emilie revient sur le choix du héros dans sa fuite.

Tableau 10. Émettre un point de vue

Séance	N°	Loc	Interventions
6	16	Frédéric	et après les oiseaux ils disent vite vite sauve-toi il y a monsieur Grégory qui vient
6	17	Emilie	après il a trouvé une solution/ il enlève sa veste et il va dans la remise pour aller dans l'arrosoir et il a fait une erreur parce que l'eau elle était glacée//

- 44 Emilie fait état d'une position surplombante par rapport au récit en identifiant le problème rencontré par Pierre et le fait qu'il trouve une solution (comme en séance 5). Elle est aussi capable d'émettre un point de vue par rapport au choix qu'effectue le personnage de Pierre : aller dans l'eau glacée aura des conséquences : épuisé, il sera malade. Allant plus loin, lors de la dernière phase de la séance, les enseignants demandent souvent aux élèves d'adopter un autre point de vue, en particulier celui des personnages. C'est le cas pour la séance 5, à propos des risques encourus par Pierre Lapin.

Tableau 11. Des personnages et ce qu'ils pensent

Séance	N°	Loc	Interventions
5	81	M	alors justement/ on va maintenant s'intéresser aux personnages de l'histoire
5	90	Céline	il y avait aussi Romarin/ Capucine et Neige// c'est des lapins
5	91	Marco	Capucine/ Neige et et Romarin eh ben ils ont été cueillir des euh: des mûres pour euh ce soir/ et après Pierre le seul qui a pas écouté sa maman parce que il a été dans le potager de monsieur Grégory et la maman elle a dit de pas y aller mais il a été et en plus il croit que c'est même pas dangereux//

45 Marco reprend des bribes de récit et modalise (le seul qui) et précise l'importance du risque encouru auquel le personnage de Pierre ne souscrit pas (et en plus, il croit que c'est même pas...), se référant à l'univers de croyance du personnage.

46 Si ces structures de reprise sont pensées comme aidantes dans le cas de « *ce qu'on ferait à la place de Pierre** » avec « *on écouterait* (la maman) », ces reformulations permettent d'envisager des possibles pertinents en termes de points de vue, allant vers une généralisation. Toutefois, la réponse à « *ce qu'on aurait fait dans la famille lapin** » est peu propice à la sollicitation de l'intrigue du récit, comme dans la séance 9 (7 premiers échanges qui se continuent sur 15 échanges).

Tableau 12. Des reprises qui renvoient au « je »

Séance	N°	Loc	Interventions
9	71	Vicky	j'aurais pas écouté la maman
9	72	Maëlyg	j'aurais ramassé des mûres dans le pré
9	73	Viviane	j'aurais ramassé des mûres dans le pré
9	74	Julien	je regarderais je regarderais sans trer sans entrer
9	75	Amélie	moi j'aurais cueilli des fleurs
9	76	Nathanaël	moi j'ai regardé les mûres (murs?) et tonton et maman ont changé de chambre moi je ramasse des fleurs
9	77	Sonia	moi j'aurais cueilli des mûres dans le pré

47 La récurrence de la structure « j'aurais », « moi je + conditionnel », est peu fréquente dans une narration fictive, car dans le cadre du récit elle induit généralement la construction hypothétique. La proposition devient un moule aux modalités conditionnelles normatives (écouter/obéir/rester sage) qui peuvent questionner l'intention enseignante lors d'un

rappel de récit en vue d'en comprendre l'intrigue et les motivations du personnage. En effet, il peut sembler logique que les élèves les plus jeunes écoutent leur maman et qu'ils fassent référence à leur expérience quotidienne. Est-ce l'expression d'un point de vue ? D'autres élèves parlent du « pauvre père (séance 6) », « des lapins obéissants (séance 5) ». La caractérisation du personnage, via la sollicitation du point de vue, est confirmée par ce passage en séance 7, sollicitant la valeur du comportement du personnage central.

Tableau 13. Des reprises qui renvoient à la norme

Séance	N°	Loc	Interventions
7	102	M	qu'est-ce-que vous pensez de Pierre qui n'a pas écouté sa maman
7	103	Camilla	c'est pas bien/
7	104	Keziah	il est désobéissant/
7	106	Esmā	et il écoute pas sa maman/
7	111	Esmā	celui qui écoute pas sa maman / ça veut dire qu'il est puni
7	112	Hélēna	ben oui/ comme d'habitude/ c'est comme ça//

- 48 Les élèves avancent des jugements de valeurs proches d'une dimension moralisatrice : « celui qui écoute pas, ça veut dire qu'il est puni ». Ils font peut-être référence à une expérience de leur quotidien. Quand l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils feraient à la place de tel ou tel personnage, les élèves se trouvent alors devant une tâche discursive complexe puisqu'ils doivent tenir compte des contraintes propres à l'univers du récit et proposer une version différente des événements dont ils seraient alors les acteurs ! Or la fiction dépasse le cadre du réel et c'est la transgression qui alimente la narration. Cette question reste problématique lorsque le constat moral se substitue à une fin qui pourrait laisser apparaître d'autres possibilités (grandir en tentant des expériences risquées qui font comprendre les interdictions, risquer des plaisirs qui ont des conséquences, etc.), même si les prolongements avancés semblent « raisonnables » pour les plus jeunes des élèves.

Les états mentaux des personnages

- 49 Conjointes à l'identification des personnages et à leurs raisons d'agir, nous nous référons à différents exemples concernant les états mentaux des personnages, qui ne sont pas présents explicitement dans tous les extraits. Dans le premier exemple, en réponse à la question pourquoi Mr Grégory se fâche*, Emilie (séance 6) précise les raisons pour lesquelles le personnage de Mr Grégory ne veut pas que les lapins viennent manger ce qu'il a planté. Dans le deuxième exemple, ce que croit la maman lapin à propos de ses lapereaux – qu'ils restent à la maison – (séance 11-Acem) est contredit par le récit et n'est donc pas fondé. Toujours en classe 11, l'évocation des émotions vécues par le personnage de Pierre est complexe à aborder : « parce que ses émotions lui reviennent » alors qu'elles sont parfois clairement proposées en amont « il était encore perturbé par les émotions de

la journée ». Cette construction d'un espace mental semble particulièrement complexe, avec ou sans sollicitation de l'enseignant.

- 50 Dans le dernier exemple, en séance 5, les silences coupables du héros sont envisagés.

Tableau 14. Aller au-delà du texte

Séance	N°	Loc	Interventions
1	54	M	Flora pourquoi est-ce que Pierre ne dit rien à sa maman
1	55	Flora	parce il a peur qu'elle le fâche/ parce qu'il veut pas faire de bêtises mais il a quand même été dans la maison de monsieur Grégory et sa maman elle lui a dit va pas dans le jardin de monsieur Grégory

- 51 La référence au monde intérieur est délicate, car elle renvoie directement aux expériences émotionnelles personnelles ou aux expériences quotidiennes partagées. « Dire » et « se dire » ne sont pas équivalents. Parler pour « dire » ou « redire » un texte à sa façon ou parler pour rendre public ses propres représentations du récit, ce que l'on ressent, des valeurs personnelles que l'on partage, ce que l'on anticipe ou ce que l'on imagine, proposer « ses façons de se dire » durant la discussion dialoguée relèvent d'engagements impliquant davantage l'élève en tant que personne singulière.

Le rapport à l'intrigue

- 52 Le travail de mise en mots, dans la restitution des actions, dans leur logique temporelle, ou dans leur logique causale, laisse apparaître aussi des « interruptions ». Lorsque Kader précise « *monsieur je sais pourquoi il vient pas le papa parce que monsieur Grégory il a mangé le papa* (séance 9) ». La proposition avancée fait état d'enjeux cognitifs jugés importants pour les élèves. Kader associe l'expression « je vais te transformer en pâté » et la disparition du papa. Toutefois le rapport à l'intrigue n'est pas explicité (le danger est consciencisé, sans rapport direct avec le personnage de Pierre). Dans le même sens, des jugements à propos du comportement du personnage de Pierre (séance 7-9 échanges) rendent compte de la superposition de l'action désobéissante de Pierre et du danger encouru. La réalité de l'acte de transgression que les élèves peuvent connaître dans leurs expériences personnelles et la suite logique de la punition qu'ils infèrent sont formulés. Pourtant les propos des élèves sont consécutifs, leur mise en relation semble rester implicite. Amélie (séance 9, 5 ans et 1 mois) relatera précisément qu'il ne « *fallait pas manger les légumes* » et projettera un moment à venir, fictif, où Pierre se fera disputer pour sa désobéissance. La volonté de limiter les interventions des enseignants quant à l'orientation du discours qui s'élabore dans la classe a peut-être une limite lors de la mise en route de ce dispositif, la prise en compte de l'intrigue étant essentielle pour favoriser la compréhension fine du récit.

D'autres classes en zone d'éducation prioritaire

- 53 Dans le corpus proposé, les séances 1 et 2 ont été recueillies dans des écoles situées en Zone d'éducation prioritaire (ZEP), participant au dispositif de la pédagogie de l'écoute

depuis plus longtemps. La séance 1 est courte et les échanges sont denses (80 échanges, peu de présence de l'enseignant, il s'agit de « raconter ensemble dans l'ordre »). La séance 2 est longue (330 échanges, dont un tiers pour l'enseignante, introduite par « à toi de commencer », sollicitant ainsi un rituel qui échappe à l'étude). Les âges moyens des élèves sont proches entre 5,05 ans (MS et GS) et 5,09 ans (5,09). Les tours de parole s'organisent différemment, ce que nous développons.

Des effets liés à une construction progressive du rappel de récit

- 54 La séance 1 rend compte, à partir de l'intervention enseignante au début de la séance, d'attentes d'usages de la parole de la part de l'enseignant relevant de contraintes multiples : raconter (ce qui répond à une demande de genre de discours), ensemble (c'est-à-dire entre nous), l'histoire (celle-ci et pas une autre) dans l'ordre (organisation temporelle souhaitée) sans oubli (sous entendu tout peut être important), rendant la sollicitation de la mémoire explicite et la consigne, pour le moins, exigeante.
- 55 Les personnages sont identifiés, caractérisés, leurs relations explicites et une prise en compte de l'intrigue est présente dès le deuxième échange. Nous rendons compte de l'évolution de l'intrigue en commentaires. La polyphonie (ou l'hétérogénéité des registres sollicités) est apparente à travers des propos. Au-delà des ruptures que l'on peut constater, ces tentatives de mises en mots donnent lieu à un affinement et à une mise en tension des propos entre eux, en vue de leur progression vers davantage d'organisation des éléments de chaque propos, dans la séance 1, où il s'agit de parler de qui fait quoi et pourquoi ? À chaque fois, des personnages introduisent les propositions.

Tableau 15. Des réorganisations successives complexes

Séance	N°	Loc	Interventions	Nos commentaires
1	1	M	on va raconter ensemble/ l'histoire dans l'ordre/ et on essaie de ne rien oublier	contraintes exigeantes explicites
1	2	Mourad	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	les lapins, la maman et un avertissement →source du problème
1	3	Flora	eh bien Pierre/ Capucine et Neige et monsieur Grégory/ il veut les attraper/ monsieur Grégory il veut attraper Pierre parce qu'il a faim (1)/ comme ça sa maman elle a vu ses chaussures/ et ses habits parce qu'il les avait enlevés (2)/ parce que monsieur Grégory il a voulu attraper Pierre (3)	les lapins, monsieur Grégory, ses intentions dans une forme verbale composée (verbe + infinitif), la maman et les habits de Pierre, reprise des intentions de monsieur Grégory au passé → causalités partielles antérieures liées à un état (1), à des actions (2), à une intention (3)

1	4	Shona	la maman elle a dit à ses petits lapins de ne pas y aller dans le potager parce que il y a monsieur Grégory (1)/ elle a dit vous pouvez aller jouer dans le pré/ mais surtout pas dans le potager parce que/ parce que dans le potager de monsieur Grégory votre pauvre père qui est allé/ il n'est jamais revenu (2) et madame Grégory a fait un civet pour son repas (3)	la maman, l'interdiction, la raison de l'interdiction en relation à monsieur Grégory et à son jardin, le rappel du cas du père et la cause probable de la destinée du père : un civet → causalités consécutives à la présence du jardinier (1), à la restitution d'un récit (2) et à la clôture du récit dans le récit (3)
1	5	Oudriss	après Pierre/ après il a dit/ après il a fait atchoum/ et après il a fait et après/ et après Pierre et après Pierre il a été dans le potager et la maman et la maman elle a dit ne passez pas dans le potager	Pierre, la maman, reprise d'une logique temporelle partielle (après), mise en relation avec l'interdiction
1	6	Sohaib	mais comme (1) 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 (3)/ et après il a dit/ il a dit c'était un potager de rêve	Pierre et sa famille, justification de sa présence dans le potager (1) et modalisation (2) de sa position et modalisation de l'interdiction (3) qui restent implicites
1	7	Sihène	eh bien Pierre/ il est/ il est allé dans le jardin de monsieur Grégory (1)et après monsieur Grégory il a couru (2)/ couru et Pierre il était tellement fatigué (3 et 4) eh bien/ et monsieur Grégory il a couru/ couru et Pierre/ Pierre il était fatigué	Pierre, monsieur Grégory, action (+ localisation 1) et conséquence implicite (2) la course et conséquence de la course état évoqué (3) et modalisé (4)
1	8	Daoud	eh bien la mère elle a dit vous ne pouvez jouer (1) que dans le pré (2) et elle a dit n'allez surtout pas dans le potager (3 et 4)	mère et lapins, proposition (1) modalisée (2) et reformulation (3) modalisée (4)
1	9	Mourad	eh bien elle a dit surtout n'allez pas dans le potager/ votre pauvre père n'en n'est jamais revenu et elle a dit madame Grégory elle a fait un civet pour son repas (1) et la mère elle dit surtout restez très sage (2)	mère (lapins), père, madame Grégory, mère (lapins), père et madame Grégory, implicite de la disparition (1) et tentative de mise en relation avec l'interdiction implicite (2) qui en est la conséquence

1	10	Shona	eh bien quand monsieur Grégory il est arrivé/ il a dit/ Pierre/ qu'est-ce qu'il y a dans ce potager/ il a vu Pierre/ et monsieur Grégory il a dit je te transformerai en pâté (1)/ après Pierre il a couru (2)/ et monsieur Grégory il l'a couronné (3) et après Pierre il a perdu une chaussure dans les choux (4)/ et l'autre dans les pommes de terre (5) et il s'est accroché dans un légume (6) et après au moment où il fallait il enlève son gilet (7)/ monsieur Grégory s'est retourné (8)/ il a entendu atchoum derrière lui (9)/ il passe entre les jambes de monsieur Grégory (11) et après Pierre il rentre dans la remise (12)	monsieur Grégory et Pierre/ tentative de propos rapporté, considéré comme cause potentielle (1), effet sur Pierre comme conséquence (2) et sur la réaction de monsieur Grégory (3), une suite de conséquences de la course (4) (5) (6), temps de pause sur un moment précis (7) mise en lien avec une péripétie de la poursuite (9) qui a un effet donné (8), reprise en rupture d'énonciation de la poursuite (10), autre étape de la poursuite (12)
1	11	Oudriss	après/ après Pierre/ Pierre et Romarin eh bien/ et après il a dit ouf/	reprise de la fin de la poursuite par des propos rapportés fictifs

- 56 La complexité de ces interactions langagières entre élèves, qui parfois s'enchaînent (échanges 5-6 et 8-9), montre des mobilisations d'outils de la langue complexe, avec une mise en relation d'éléments qui tente de prendre en compte des successions aux relations de plus en plus développées et organisées entre elles. Dans l'intervention de Shona, l'accumulation des propositions semble importante. Elle relate beaucoup d'éléments qui se succèdent mais rend peu compte de l'intrigue. Nous soulignons encore une fois l'importance du guidage de l'enseignant, car dans cet extrait, les propos perdent de leur organisation, parler longtemps et en continu n'étant pas une garantie de cohérence narrative.

Le rapport au réel

- 57 Le rapport au réel, par le biais de l'identification partielle de certains élèves à l'un des personnages se double d'une mise en contexte moralisatrice (séance 11), que l'on peut supposer à l'identique de leur vie quotidienne. Pour d'autres élèves, la plausibilité des actions présentées, comme « *savoir faire un potager quand on est lapin* », est une vraie question. Les relations au quotidien évoqué (« *ma maman me dit d'aller dehors...* ») peuvent aussi parasiter l'entrée dans le domaine de la fiction.

Conclusion

- 58 Le « rappel de récit » consiste à faire restituer aux élèves une histoire qu'ils connaissent parce qu'elle leur a déjà été lue. De ce rappel on induit la compréhension de l'histoire par les élèves, c'est-à-dire la relation qu'ils établissent entre les actions restituées et le but qu'ils leur attribuent.

- 59 Les questions ou problèmes à résoudre pour parler d'un récit sont liées : qui perçoit ? qui voit ? qui dit ? qui pense ? qui sait ? Pour A. Rabatel (1998), ce sont autant de questions auxquelles il est nécessaire de répondre dès lors qu'il s'agit de construire un point de vue, c'est-à-dire de s'interroger sur ce que les élèves peuvent comprendre du texte et sur ce qu'ils comprennent des échanges qu'ils ont entre eux et avec l'enseignant. Le texte est un support, une situation propice à la construction de significations par le sujet lecteur/auditeur.
- 60 Le texte est restitué et le texte est interprété (dans la mesure où le texte donne lieu à des sélections d'éléments mis en relations) dans des interventions variées, plus ou moins élaborées et en « tension » montrant des incomplétudes, des ruptures, entre les propos des élèves. Les interventions des élèves et de chaque enseignant rendent compte d'un tissage de propositions complexes par leur mise en relation, dont l'hétérogénéité incite à la poursuite des propos. Si l'élaboration d'un point de vue fait partie des interprétations à construire, il est en relation étroite avec la construction du personnage. L'élaboration d'un nouveau contexte fictionnel (parler du personnage de Madame Grégory, par exemple) indique des capacités à entrer dans la fiction narrative. L'invention narrative comblerait l'absence de faits ou d'attributs explicites mais ne peut pour autant diverger librement de la trame du récit.
- 61 Le corpus partiel étudié permet une convergence d'observations. Les élèves s'essayent à des rappels, à des mises en relation, à l'élaboration de point de vue, et prennent en compte les propos avancés. Les propositions langagières produites ne sont cependant pas les mêmes dans toutes les séances, malgré des pistes proposées par les enseignants qui sont assez proches. Sur le plan langagier, des reprises et des reformulations sont perceptibles et semblent propices à une organisation temporelle chronologique du récit. L'organisation causale reste plus complexe à mobiliser.
- 62 Parler ensemble, construire progressivement des façons d'écouter, s'écouter (soi, les autres), prendre la parole, laisser la parole (car il y a peu de chevauchements) s'apprend à l'école. Dire, c'est faire état de ce dont on se souvient en proposant des éléments de la fiction, en articulant ces éléments, c'est aussi dire son expérience (qui renvoie à l'interdiction parentale, à la transgression des règles, à la gourmandise, à la peur...). C'est dire à propos de ce qui a été dit (rester dans le thème), dire ce qui est difficile à dire car la mise en mot est une action langagière immédiate pour le jeune élève. C'est encore dire l'implicite de l'intrigue, mais aussi dire ce qu'on pense d'un texte entendu à plusieurs reprises (employer des traces de modalisation, avoir un jugement, avancer un (des) point (s) de vue). L'apprentissage d'un discours personnel en « je », d'élève singulier, qui ne commence pas par « moi » et qui est capable de dire en relation à d'autres propos, d'autres « je », soit en les reprenant littéralement, soit en les modifiant à son propre compte pour que chaque élève enrichisse ses expériences de langage. Les activités langagières autour du récit permettent aux élèves d'apprendre à construire une parole personnelle nécessairement articulée à des usages sociaux.
- 63 On peut faire référence à l'élaboration d'espaces de dialogue sur un temps long, au sens d'A. Rabatel (1998) : on parle de « quelque chose » en utilisant des entrées qui se rejoignent (comprendre un récit et partager cette compréhension en dépassant le cadre étroit de la restitution pure et simple, c'est-à-dire en interprétant ce que le texte ne dit pas), en mobilisant des dimensions métalangagières, aux effets cumulés, englobant la dimension de reprise, les rôles pouvant être réversibles.

- 64 Pour répondre à la question « Comment comprendre et interpréter, afin que les élèves prennent à leur compte le questionnement de l'implicite ? », on constate que les sollicitations sont nombreuses, telles les prises en compte des points de vue, des valeurs, de la transformation du personnage, des états mentaux. Ces espaces de dialogique, pluriels, sont propres à chaque groupe, élaborés au fil des activités proposées au sein d'une communauté discursive narrative qui se spécifie en fonction des activités (par exemple, la sollicitation de commentaires).
- 65 Dans la classe, l'activité langagière scolaire assure la publicité des paroles individuelles qui, dans le même temps, sont évaluées. Cette activité de langage à partir d'un récit vise l'intériorisation de ces mises en mots socialement recevables et devient un outil qui aide à repenser sa propre expérience de mise en mots.
- 66 Des indices externes au récit tels que des interactions consécutives entre élèves, ou des échanges longs semblent être des appuis à la mise en mots. Les thèmes repris, reformulés permettent de suivre un mouvement discursif (François, 2005) en prenant en compte des reprises au sens strict mais aussi leurs modifications successives. Les échanges successifs, relèvent d'un dialogue qui dépasse le sens commun du terme. Laisser aux élèves et aux enseignants la possibilité de construire un espace de dialogue est à rapprocher des modalités de dialogisation (Jacques, 1979, p. 152-153 ; Rabatel, 2007), reposant sur des éléments de discours précis que les élèves sont capables de comprendre et de produire dans un environnement favorable et un contexte défini. On peut supposer que cet environnement va évoluer au fil des séances, sous l'attention et le guidage de l'enseignant. Dans des milieux moins favorisés, *parler d'un récit* pour apprendre à parler *sur un récit* est réputé complexe, mais possible dans la situation convoquée par ce corpus choisi. Encore est-il nécessaire de prendre en compte le travail langagier comme un réel enjeu de formulation et que les dimensions accordées au personnage et à la construction de points de vue soient perçues comme une focalisation essentielle de discours personnels à viser, en vue de faire avancer les propos (ce sur quoi nous ne pouvons conclure).

BIBLIOGRAPHY

- ADAM, J.-M. (2008). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : A. Colin.
- BENTOLILA, A. (2007). *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*. En ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/70/4/4704.pdf>.
- BOIRON, V. (2006). « Le développement de l'enfant apprenti interprète : interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* 15, p. 11-25. En ligne : https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2006_num_15_1_1074.
- BOIRON, V. (2010). « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes ». *Repères* 42, p. 105-126. En ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/254>.

- BOIRON, V. (2012). « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques ». *Le français aujourd'hui* 179, p. 67-94. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-4-page-67.htm>.
- CANUT, E. (éd.) (2006). *Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école*. Amiens : Scérén/CRDP d'Amiens.
- CANUT, E., ESPINOZA, N., & VERTALIER, M. (2013). « Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle ». *Linx* 68-69, p. 69-93. En ligne : <https://journals.openedition.org/linx/1489>.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. & PENLOUP, M.-C. (2011). « De la dialectique enfant/élève dans des pratiques langagières ». *Recherches en didactiques* 11, p. 17-34. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2011-1-page-17.htm>.
- FRANÇOIS, F. (dir.) (1994). *Jeux de langage et dialogue à l'école maternelle*. Toulouse : CRDP Midi-Pyrénées.
- FLORIN, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- FRANÇOIS, F. (2004). *Enfants et récits. Mise en mots et « reste »*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- FRANÇOIS, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres. Recueil d'articles 1988-1995*. Lyon : ENS Éd.
- GLAUDES, P. & REUTER, Y. (1996). *Personnage et didactique du récit*. Metz : Université de Metz.
- GROSSMANN, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne : P. Lang.
- JACQUES, F. (1979). *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*. Paris : Presses universitaires de France.
- PÉROZ, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*. Metz : CRDP de Lorraine.
- PÉROZ, P. (2015). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pratiques et l'enseignement du français. Bilan et perspectives*. Metz : CRDP de Lorraine.
- POTTER, B. (2004) [1902]. *Une aventure de Pierre Lapin. Danger dans le potager*. Adapt. française de S. Monnier-Murariu. Trois Ponts : Lipokili.
- RABATEL, A. (1998). *Une histoire du point de vue*. Metz : Université de Metz.
- RABATEL, A. (2007). « Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique ». *Éducation et didactique*, 2, p. 89-116. En ligne : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/162>.
- REUTER, Y. (2005) [1997]. *L'analyse du récit*. Paris : A. Colin.
- RICŒUR, P. (1983). *Temps et récit*. Tome 1. Paris : Seuil.
- TAUVERON, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

NOTES

1. On sait que des enseignants modifient le tapuscrit du texte, pour diverses raisons plus ou moins fondées (contextualiser le récit par des scénographies aidant la prise en compte des éléments essentiels du récit, rendre le récit plus accessible, plus explicite, entre autres intentions formulées clairement).
 2. Caractéristique qui n'est pas liée au rappel de récit pour les enfants.
 3. Les intentions des personnages de Monsieur Grégory ou de la mère de Pierre sont accessibles à travers les paroles des personnages.
 4. Pour moins de 10 % des élèves dans cette situation d'enseignement. Ce taux est inférieur aux 30 % observés par A. Florin (1991) dans des séances de langage ordinaire. Le constat d'une importante absence de prise de parole est confirmé par le dernier rapport de l'Inspection générale (2011) sur l'École maternelle dans le chapitre consacré à l'enseignement de l'oral. La situation d'enseignement proposée par P. Péroz serait donc propice à l'apprentissage de fictions narratives.
 5. Les extraits de la classe 5 et de la classe 6 sont réalisés dans la même classe, les prénoms et les âges étant identiques, sauf pour une élève non présente dans la classe 6.
 6. Il ne s'agit pas d'une comparaison entre les classes des zones sensibles et d'autres classes mais de rechercher des caractéristiques communes à ces classes, relatives à l'hypothèse avancée.
 7. Une séance semble plus dirigée (séance 11), avec 140 tours de parole et un tiers d'interventions de l'enseignant, aux relances précises (ce qui est aussi le cas dans la classe 9 où les élèves sont les plus jeunes).
 8. La séance 6 est à ce titre celle dont les consignes resteraient les plus implicites « on est là aujourd'hui pour ? [...] raconter [...] toi tu es déjà dans le potager // nous on était avec la maman et ses petits » c'est en fait raconter dans l'ordre qui est attendu.
 9. De ce fait, il y a une perte relative d'information, très peu d'élèves disent par exemple « il y a » dans la réalité.
 10. Même si le récit renvoie à l'imaginaire, et si pour un personnage lapin, un potager peut représenter un rêve.
 11. Les typographies différentes renvoient aux différentes reprises et aux modifications, comme dans le reste de l'article.
 12. Légende de la typographie : **Pierre**, *Monsieur Grégory*, *la maman*, les petits.
-

ABSTRACTS

Storytelling narrative fiction in preschool is one of the most frequent activities to ensure early entry in literacy practices, by learning oral language. Precisely, this process is essential before primary school's first grade in France, where learning how to read now place increased emphasis on decoding, by preparing pupils to written language, and especially fiction narrative. This article focuses on story telling reception with their teacher. "How to understand and to interpret, so that pupils undertake implicit questions?". We observed transcripts of activities in six classrooms of young children (5-6 years old) in socioeconomically disadvantaged environments. The underlying assumption is based on the need to involve story storage and

interpretation of what's understood, particularly by seeking what we know or what we think about intentions and purpose of the main characters. Talk about a narrative to learn how to talk on a narrative is a complex task and should be done if language work is taken into account as a real issue for laying interactive dialogue. The character and creating points of view are essential, in order to further the plot's discourse.

La lecture de récits de fiction à l'école maternelle est une des activités privilégiées pour assurer l'entrée dans la littératie et elle est enseignée dès la maternelle, à travers les séances de langage oral. Cet apprentissage est important avant le cours préparatoire, où les activités de lecture privilégieront davantage les opérations de décodage en préparant ainsi les élèves aux multiples modalités d'organisation de la langue écrite, et plus spécifiquement des fictions narratives. Cet article s'attache à la réception du récit de fiction et à la façon dont les élèves verbalisent la réception du récit avec leur enseignant. « Comment comprendre et interpréter, afin que les élèves prennent à leur compte le questionnement de l'implicite ? ». À travers l'étude d'une partie du corpus proposé, nous observons les séances recueillies dans six classes de moyenne et de grande section dans des milieux moins favorisés socioéconomiquement. Notre hypothèse principale repose sur la nécessité d'associer la mise en mémoire de la fiction narrée et l'interprétation de ce qui est compris, en particulier en sollicitant ce qu'on sait ou ce que l'on imagine des intentions des personnages. Parler d'un récit pour apprendre à parler sur un récit est complexe, mais possible à condition de prendre en compte le travail langagier comme un réel enjeu de formulation dialoguée. Les dimensions accordées au personnage et à la construction de points de vue sont perçues comme une focalisation essentielle de discours personnels à viser, en vue de faire avancer les propos.

INDEX

Keywords: nurseryschool, storytelling narrative, implicit, character, point of view, dialogue

Mots-clés: école maternelle, fiction narrative, implicite, personnage, point de vue, dialogue

AUTHOR

MARTINE CHAMPAGNE-VERGEZ

Université de Bordeaux, Lab-E3D, EA 7441, Espé d'Aquitaine, F-33000, France