Pratiques
Linguistique, littérature, didactique

177-178 | 2018
Langage oral à l'école maternelle. Étude d'un corpus homogène

Apprendre à parler et construire des mondes

Un exemple de rappel de récit en moyenne section

Language learning and world's building: an example of story recording with young children (4-5 years old)

Martine Jaubert, Maryse Rebière et Véronique Boiron

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/pratiques/4361
DOI : 10.4000/pratiques.4361
ISSN : 2425-2042

Éditeur
Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique
Martine Jaubert, Maryse Rebière et Véronique Boiron, « Apprendre à parler et construire des mondes », *Pratiques* [En ligne], 177-178 | 2018, mis en ligne le 20 juillet 2018, consulté le 01 mai 2019. URL : http://journals.openedition.org/pratiques/4361 ; DOI : 10.4000/pratiques.4361

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Apprendre à parler et construire des mondes

Un exemple de rappel de récit en moyenne section

Language learning and world's building: an example of story recording with young children (4-5 years old)

Martine Jaubert, Maryse Rebière et Véronique Boiron

1 Le statut du langage dans les situations scolaires d'apprentissage est actuellement réexaminé par les didacticiens des disciplines qui cherchent à identifier ce que font les élèves avec le langage et le rôle éventuel des interactions verbales et de la dialogisation du langage dans la construction des savoirs. L'école maternelle, dans cette perspective, présente un caractère particulièrement intéressant dans la mesure où les enfants apprennent à la fois à parler et à s'inscrire dans des pratiques langagières multiples et variées et dans le même temps, spécifiques des domaines d'activité concernés. Ainsi, pour restituer et interpréter une histoire à partir de la double consigne (*racontez...* et *qu'est-ce que vous pensez de... ?*) qui de notre point de vue, suppose deux grands types d'activité langagière convoquant un rapport à la langue du récit différent, quels discours les élèves construisent-ils ? Quelles conduites langagières mobilisent-ils pour résumer, raconter, comprendre et s'expliquer, commenter le récit et donner leurs points de vue ? Quels objets construisent-ils ? Par ailleurs, on peut penser que les enseignants guident les élèves pour qu'ils apprennent ces multiples usages et les mobilisent pour s'inscrire dans une activité spécifique, ici le récit. Cependant, dans le cas étudié qui relève d'une « pédagogie de l'écoute », guidage et apprentissage sont supposés être pris en charge collectivement par les élèves. Peut-on alors identifier des apprentissages ? Comment se réalisent-ils ? Sont-ils indépendants des interventions magistrales ?

Cadre de l'analyse

Description du corpus étudié

2 Notre contribution se focalise sur le seul corpus de la séance 3 parce qu'il s'agit d'une classe de moyenne section de maternelle, or on sait que ce niveau de classe est le moins observé et étudié par les chercheurs en didactique du français. Le verbatim se caractérise par 433 tours de paroles avec 111 prises de parole du maitre dont 1/3 vise à gérer le déroulement de l'oral (interpellation et gestion des prises de parole, maintien de l'orientation, etc.), près de la moitié vise la restitution du récit (identification des actions, des personnages, chronologie, causalité, etc.) et le reste l'interprétation du récit (évaluation, jugement, point de vue et explicitations).

3 Pour tenter de comprendre ce que chacun fait et construit avec le langage, nous avons choisi de procéder à une réorganisation des données en regroupant les mises en mots des neuf enfants engagés dans l'activité. L'examen de cette réorganisation fait apparaitre que sur les 9 élèves, 3 peuvent être qualifiés, en reprenant les distinctions établies par A. Florin, M.-M. Braun-Lamesch et G. Bramaud du Boucheron (1985) et intégrées dans les discours pédagogiques, de très « grands parleurs » (Malo, 62, Melwan, 51 et Clarissa 58), 2 de « grands parleurs » (Marianne 31 et Viviane, 35), 2 de « moyens parleurs » (Sam 24 et Reda 20) et 2 de très « petits parleurs » (Alex 6 et Yannick, 14). Ainsi, que fait un très « grand parleur » ? Que fait un très « petit parleur » ?

Référents théoriques

4 Nous nous inscrivons dans un cadre qui attribue un rôle majeur aux interactions langagières dans la construction et l'appropriation du savoir. La notion de communauté discursive scolaire (Bernié, 2002) vise à rendre compte des caractéristiques langagières mises en œuvre dans une activité scolaire spécifique. Dans le cas qui nous intéresse, la communauté discursive scolaire focalisée sur la compréhension de récits à l'école maternelle suppose la mise en œuvre de diverses actions langagières. Les énoncés de chacun donnent à voir des manières d'appréhender la tâche scolaire et, ce faisant, des modes différents de parler et de penser le récit. Dans ce cadre, nous nous intéressons particulièrement aux gestes professionnels qui participent à l'élaboration des connaissances.

5 La double consigne (explicite ou non) matérialise un champ de possibles langagiers entre l'ordre du RACONTER et celui de l'EXPOSER, tels que définis par J.-P. Bronckart (1996, p. 155-167). Chacune de ces catégories recouvre un ensemble de positions énonciatives (Rabatel, 2012)[1] à la fois proches et différentes. Ainsi, dans l'ordre du RACONTER, restituer à l'identique ne signale pas le même regard sur le récit que développer certains motifs dans ses propres mots, et dans l'ordre de l'EXPOSER, donner son avis sur le déroulement du récit ne signale pas le même regard sur l'activité narrative que juger un personnage. Pour être un acteur efficace dans cette communauté, il faudrait pouvoir apprendre à mettre en œuvre ces multiples positions énonciatives et construire les différents points de vue sollicités. Nous comparerons les conduites langagières convoquées pour identifier la communauté discursive dans laquelle ils s'inscrivent. S'inscrivent-ils dans la même communauté discursive à visée narrative ?

Hypothèses

6 Nous faisons l'hypothèse que la pédagogie ici mise en œuvre peut permettre aux élèves construire des apprentissages langagiers différenciés que signalent des positions énonciatives différentes. Par ailleurs, « les points de vue s'exprim[ant] à travers la prédication de contenus propositionnels » (*ibid.*), on peut aussi faire l'hypothèse que les opérations langagières mobilisées pour raconter et commenter varient selon les enfants, ce qui les conduit à construire des objets différents (Grize, 1996), tant en ce qui concerne la compréhension de la tâche que celle de l'histoire.

7 Cependant, nous faisons aussi l'hypothèse qu'une part de ces apprentissages relève des gestes professionnels langagiers. En effet, selon nous, si les élèves peuvent négocier et construire des significations sur le récit et sur la forme récit au cours d'échanges où le maitre intervient peu verbalement, pour autant les interventions magistrales sont essentielles.

Comment les élèves s'y prennent-ils pour répondre à la tâche ?

8 Le rappel de récit et le commentaire d'une histoire lue ou racontée, lors des séances de langage organisées à l'école maternelle, ont pour finalité d'apprendre aux élèves à comprendre un récit, même si fréquemment le rappel de récit vise essentiellement à évaluer leur capacité à le restituer. Pour essayer de cerner l'activité langagière des élèves, dans le cadre proposé (nature de l'histoire, retrait du maitre, consignes, petit groupe), pour comprendre l'histoire, nous nous proposons d'étudier les prises de parole de plusieurs élèves lorsqu'ils répondent aux deux grandes consignes, « racontez » (1-330) et « qu'est-ce que vous pensez de… ? » (330-433). Notons cependant que même si la séance se partage en deux temps et si les consignes supposent des activités langagières différentes (rappeler et « parler de… »), dans le cours des échanges, cette distinction n'est pas nécessairement chronologique et les deux genres d'activité peuvent se tisser, rendant la partition arbitraire.

Que peut faire un (très) grand parleur au cours de la séance ?

Nous nous sommes demandé ce que faisait langagièrement Malo (62/433), le plus grand parleur du groupe.

Malo participe au rappel du récit

9 Une analyse des tours de parole permet d'observer que l'essentiel des interventions de Malo (46/62) concerne le rappel du récit. On peut au fil des échanges identifier trois façons de raconter :

- L'une consiste à reprendre le texte à l'identique (11/62), par exemple (135) « Petit voleur de lapin/ arrête-toi ! », et ne donne pas d'indices sur la compréhension du récit par Malo Elles attestent cependant d'une forme d'acculturation à la langue du conte et même du plaisir à l'utiliser (Boiron, 2014). En revanche, certaines reprises à l'identique de formulations émiettées des pairs, en réponse à une question du maitre, construisent un objet nouveau

cohérent et pertinent témoignant de la compréhension. Les prises de paroles de Marianne (172) « dans le jardin » et de Sam (173) « de monsieur Grégory », sont reprises par Malo en 174 « dans le jardin de monsieur Grégory ».

- La deuxième renvoie à l'emprunt au matériau langagier du texte de référence et de modification, ou même de substitution ; par exemple lorsque Malo reprend le texte « Pierre [...] se jure de ne jamais plus désobéir » en 283 « il ne va plus désobéir à sa maman » le futur périphrastique signale une prise en charge énonciative du propos et une adhésion forte qui relève de la prédiction, alors que le narrateur du texte initial ne s'engage pas sur les actions à venir de Pierre malgré le performatif. On peut penser que Malo réoriente ainsi le monde fictionnel proposé qui laisse le doute sur la promesse de Pierre (il est jeune, étourdi, on peut imaginer qu'il ne la tiendra pas) vers un monde nouveau qui est celui des certitudes du personnage (et en général des enfants) auquel s'identifie Pierre. La substitution totale d'une partie du texte, qui témoigne de l'appropriation des significations, donne à voir d'autres glissements de mondes. Ainsi « il va dans sa maison/il court direct dans sa maison » (218) qui reprend « Pierre ne s'arrête de courir qu'une fois arrivé dans la douceur de son terrier » convertit en usage langagier quotidien un usage plus littéraire et établit des ponts entre le monde du conte (« terrier ») et celui de l'enfant (« maison »). Parfois, la juxtaposition des deux mondes crée une rupture qui signale le mélange des voix. Ainsi à partir du texte initial « Ils vivent [...] dans un beau terrier sous les racines d'un vieux pin centenaire » Malo reformule en « qui vivaient dans un vieux terrier /vieux pin centenaire » (14), confrontation d'une reformulation et d'une reprise à l'identique. Le remplacement de l'adjectif « beau » par « vieux » emprunté à « vieux pin » et l'apposition de la reprise à l'identique donne l'image d'un nouveau terrier. Si cette opération de re-sémiotisation introduit aussi du nouveau, de l'autrement, elle produit aussi de l'hétérogénéité énonciative, signe du travail langagier de mise en tension des mondes et de leurs usages langagiers.
- La troisième vise à combler les « blancs du texte », à apporter des précisions, à mettre en réseau les éléments du texte entre eux, d'une part, et, d'autre part, avec sa connaissance du monde. Le texte édulcoré « Votre pauvre père n'est jamais revenu », traduit crûment par Clarissa (34) en « il est mort » est explicité par Malo (36) « parce que Monsieur Grégory il l'a tué » justifiant l'interdiction de la mère « pas dans le jardin de Monsieur Grégory ». Malo insiste ainsi sur le lien entre interdiction/transgression/punition-mort (45) « parce qu'il était dans le jardin » qui n'est nulle part explicité dans le texte. Ces reformulations signalent une appropriation des significations par une confrontation entre le texte qui dit l'univers du conte, et les mots de l'enfant pour dire ses expériences.

10 Ces trois modes de rappel du récit sont autant de jeux de langage qui mélangent le genre récit, qui relève du « raconter non impliqué et autonome ou disjoint » (Bronckart, 1996, p. 156-167) du monde des contes, au genre récit interactif qui relève toujours du « RACONTER » mais dans lequel l'élève s'implique en important des informations de son univers quotidien.

11 Ces deux genres discursifs mettent en œuvre des positions énonciatives différentes (notion issue des travaux de D. Maingueneau, 1993). Les énoncés sont produits dans l'ordre du « RACONTER » qui oriente l'énonciation elle-même. Dans ce champ, les élèves sont appelés, d'une part, à parler des lapins et des évènements selon les codes conventionnels du conte, d'autre part, à expliciter les intentions et les non-dits du texte, les implicites selon leur expérience sociale. Ils sont de ce fait amenés à s'inscrire dans des positions énonciatives différentes pour rappeler le récit.

Malo commente les éléments constitutifs du récit

12 Au cours de la séance, les élèves sont aussi invités à donner leur avis sur les personnages, leurs actions, leurs sentiments selon les codes, les lois, les normes de la société… On peut distinguer différentes positions énonciatives dans cette activité de commentaire qui relève plus de l'EXPOSER que du RACONTER.

13 La première est une position méta-narrative de mise à distance du récit et des procédés de narration. Malo reprend « aller dans le jardin de Monsieur Grégory » par « c'est le danger » (83). La dénivellation ascendante (Grize, 1996) classe l'évènement singulier « aller dans le jardin » dans la catégorie générale des problèmes et des dangers potentiels des récits et lui attribue le rôle clé de moteur du récit (« LE danger »). Par ailleurs, comme dans toute histoire, le héros (85 : « et Pierre il savait pas le danger ») apprend quelque chose du monde (87 : « et après il savait le danger »).

14 En ce qui concerne les choix narratifs, Malo (128) explicite l'oxymore de Melwan (125) « trois petits radis tout grands » (qui reprend « d'énormes radis ») par « pour Monsieur Grégory/ ils sont tout petits ». Il souligne ainsi le conflit entre le regard de l'enfant et celui du narrateur. Avec Melwan, il a donc parfaitement compris que l'aventure proprement dite est racontée du point de vue de Pierre (même si le début et la fin du conte semblent le fait d'un narrateur omniscient extérieur au récit).

Ces commentaires montrent une connaissance embryonnaire du fonctionnement du récit qui permet à Malo de mobiliser des opérations cognitives et langagières complexes.

15 La deuxième est une position énonciative qui consiste pour l'élève à se situer suffisamment à l'écart de l'histoire pour porter un jugement sur les évènements, les personnages, la morale. Ainsi on peut supposer que Malo fait référence à ses expériences personnelles (377) « il aurait été puni » lorsqu'il imagine la réaction potentielle de la mère de Pierre si elle avait appris sa désobéissance. Il est aussi capable de transformer son jugement initial sur Pierre (333) « il est gentil » (ce qui est le cas en général des héros de littérature de jeunesse, surtout lapins !) en rappelant les faits d'un point de vue critique (339) « il mangeait les légumes de Monsieur Grégory », critique confirmée (348) « et après y aura plus de chou ». Donc… Pierre mérite une punition. La prise de distance par rapport au récit conduit Malo à argumenter pour justifier l'interdit et la punition, et à formuler une morale à l'histoire (143) « il faut pas manger les légumes des autres », qu'il reprend en (344) « c'est interdit ».

16 L'analyse des interventions de Malo fait apparaitre une variété de manières de parler le récit et sur le récit que nous interprétons en termes de mélange de mondes, donc de points de vue et de positions énonciatives. La situation et la consigne donnent ainsi la possibilité à cet élève de multiplier des jeux de langage, sollicitent des changements de positions énonciatives et de mondes, garants d'une construction en cours d'une maitrise des usages langagiers attendue à l'école.

Que font les autres élèves du groupe ?

17 Nous observerons plus précisément les mises en mots de cinq élèves : Alex, Yannick, Sam, Melwan, Reda. Nous les avons choisies car elles sont contrastées de plusieurs façons, tant sur le plan de la quantité que de leur nature. Melwan, autre grand parleur (51/433), propose des mises en mots qui portent principalement sur le développement et le

commentaire du récit. Il participe cependant au rappel du récit en réutilisant, à l'identique, sept éléments du texte lu, principalement au début de la séance (entre échanges 6 et 32) pour situer les personnages et la situation initiale. Par ailleurs, il utilise cinq reformulations-modifications ou substitutions dont l'une interroge le point de vue (125 : « et trois petits :::/trois petits radis tout grands ») et les autres se focalisent sur les évènements (201 : « parce que Monsieur Grégory il va l'attraper » ; 207 : « la maman elle dit pourquoi il a perdu tous ses habits encore une fois / ses chaussures dans les légumes de monsieur Grégory »).

18 Dans l'ordre du RACONTER, ses prises de parole les plus nombreuses (17) visent à verbaliser l'implicite et le non-dit. Il développe longuement, sur deux tours de parole la formule sibylline « il n'en est jamais revenu » pour prédire ce qui peut arriver à Pierre (158 : « quand ils vont le transformer en pâté/ils vont le cuire et puis... » ; 160 : « ils vont le cuire/ ils vont le couper et après ils vont le manger ») pour mettre en scène les étapes du meurtre et faire prendre la mesure de l'horreur... Pour un autre évènement, il verbalise la scène qu'il imagine « comme s'il y était » (258 : « il fait la pointe des pieds pour qu'il la voie »). De même, Melwan ne se différencie pas de Malo. Il utilise les trois modalités de restitution déjà identifiées chez ce dernier et articule l'univers du conte au monde quotidien en alternant les positions énonciatives.

19 Par ailleurs, Melwan commente beaucoup au cours de la séance (23 commentaires) et ce, dès le début du rappel de l'histoire (échange 18). Comme Malo, il porte un regard distancié (13) sur les énoncés produits par ses pairs, par rapport au fonctionnement du récit en général (75 : « mais ça c'est au début » ; 294 : « [...] il était dans le danger »), au fonctionnement de ce récit singulier (21 : « son papa/ il viendrait pas déjà parce qu'il s'est fait manger » ; 388 : « non/ il a mangé les choux de Monsieur Grégory ») et à leur pertinence discursive (51 : « on parle de son papa » ; 72 : « mais là maintenant on ne parle plus/ maintenant on parle de Pierre »). Il se situe suffisamment à l'écart de l'histoire pour porter un jugement sur les évènements, les personnages, la morale. Il évalue le comportement du héros et son aventure (332 : « que c'était bien ») ainsi que la portée des évènements rappelés (92 : « il a désobéi et il est *quand même* allé dans le jardin », quand même rappelant l'interdit) et peut-être la manière dont ils sont rapportés (162 : « et c'est pas rigolo » ; 305 : « c'est pas rigolo »). Il construit une loi morale (145 : « il faut pas manger les légumes des autres »). Comme pour Malo, l'analyse des interventions de Melwan montre la diversité des jeux de langage et de positions énonciatives créatrices de mondes.

20 À l'opposé, le plus petit parleur du groupe, Alex, n'intervient que six fois au cours de la séance et uniquement lorsqu'il est sollicité par l'enseignant. Ses interventions sont focalisées sur le rappel du récit, que ce soit par des reprises à l'identique du texte lui-même (2 échanges), ou des interventions de ses camarades (1) ou enfin par des reformulations qu'il s'approprie en situation (81 : « il va le cuire ») ou qui lui sont propres (236 : « il est dans la cabane »). Si ces interventions sont pertinentes, leur petit nombre, de même que l'absence de tout développement de l'implicite, de tout commentaire et de jugement ne permettent pas de garantir la compréhension, ne serait-ce que globale, de l'histoire. Dans cette situation, Alex ne joue que très peu avec le langage et reste positionné dans le champ du RACONTER en convoquant peu sa connaissance du monde ordinaire.

21 Les autres élèves se positionnent dans un continuum entre les grands parleurs et petits parleurs. Sam est moyennement parleur (24/433). Lors de la restitution, il mobilise

essentiellement des reprises du texte à l'identique (10/24), que ce soit ou non en écho à un camarade. Cinq énoncés relèvent de la reformulation ou substitution dont une est une reprise à l'identique d'un camarade. Quatre autres, dont trois répètent l'intervention d'un pair, participent à la levée de l'implicite.

22 En ce qui concerne le RACONTER, Sam utilise principalement le matériau langagier proposé et pratiquement toujours à bon escient. Il reformule très peu et un seul énoncé personnel vise la levée d'un implicite attestant de sa compréhension d'un épisode (157 : « il veut le cuire »). Cependant ses reprises en écho sont pertinentes. Les commentaires, au nombre de quatre, sont tous des reprises ou des bribes de reprise à l'identique de formulations de pairs dont une (35 et 37 : « parce que Monsieur Grégory il est… » « il est mort ») pourrait éventuellement trahir une confusion entre les personnages au début de la séance. Si Sam restitue essentiellement les énoncés du texte ou des pairs à l'identique, ces reprises, pratiquement toujours à bon escient, lui permettent de s'essayer à plusieurs positions énonciatives et rendent compte d'une compréhension globale du texte (289 : « il sait le danger », reprise de Viviane en 288).

23 Reda est aussi un petit parleur (16/433). Il reprend très peu d'éléments du texte à l'identique (3 dont 2 prénoms), il reformule peu (5/16), lève à 2 reprises un implicite du texte mais il propose surtout des commentaires (8). Il évalue la situation (360 : « c'est pas bien »), porte un regard sur le déroulement du récit (181 : « on a oublié quelque chose »), évalue les propositions au regard de la chronologie (266 : « y avait d'abord… » ; 281 : « maintenant… » ; 87 : « et après… » ; 304 : « avant de… ») et revendique sa place dans les échanges (76 : « c'est moi qui l'ai dit »), etc. Si on compare les discours de Reda à ceux de Yannick, autre petit parleur (14/433), on constate que Reda construit un point de vue surplombant sur l'histoire (266 : « comme danger/il y avait d'abord monsieur Grégory et après la chatte » ; 281 : « maintenant il connaît le danger »), sur la place du locuteur (76 : « c'est moi qui l'ai dit »). En revanche, les prises de paroles de Yannick visent à rappeler l'histoire (230 : « […] et l'eau elle est trop froide ») et ses commentaires ne portent que sur les actes des personnages (351 : « il est méchant » ; 368 : « il sera puni » ; 369 : « il ira au coin » ; 384 : « parce qu'il a fait des bêtises »).

24 En confrontant les prises de parole de ces deux élèves à celles d'Alex, on s'aperçoit que bien que ne parlant pas beaucoup plus, ils sont tous les deux sur une variété de positions énonciatives, contrairement à Alex qui ne verbalise aucune prise de distance par rapport au texte de l'histoire.

25 On constate que les grands parleurs du groupe mettent en œuvre des manières de parler variées que nous comprenons en termes de positions énonciatives. Compte tenu des deux consignes données par l'enseignant, la finalité des prises de parole n'est pas la simple restitution du récit. Les grands parleurs mélangent (François, 1993) RACONTER et EXPOSER, alors qu'Alex reste uniquement dans le RACONTER. Ce positionnement ne s'explique pas uniquement par le statut de « petit parleur » puisque Yannick et Reda, (moins) petits parleurs eux aussi circulent sur les deux points de vue.

26 En ce qui concerne les commentaires on observe deux catégories dont l'une concerne la mise à distance du raconté (précision des faits, intentions des personnages, rôles, jugements) alors que l'autre interroge des questions de narratologie (fonctionnement du récit, chronologie des évènements, point de vue…). Au fil des discours, les locuteurs construisent ainsi une ou des position(s) énonciative(s) propre(s) à l'activité scolaire de rappel (répétition, reprise…), de compréhension et de commentaire du récit (mise à distance). Cette double activité de RACONTER et d'EXPOSER vise à construire des

positions énonciatives dont la variété témoigne de points de vue différents sur l'objet en construction et de son épaisseur.

Objets langagiers construits par les élèves : quelles significations attribuent-ils au récit ?

27 S'intéresser à l'activité langagière dans le cadre du récit, c'est aussi observer comment les élèves (re)construisent le monde fictionnel, les objets qu'ils schématisent (Grize, 1996) dans leurs énoncés, les formes de rationalité qu'ils mettent en œuvre, leur positionnement énonciatif et l'identité de locuteur qu'ils élaborent, et ce tant dans le rappel de l'histoire entendue que dans son interprétation.

28 Nous étudierons plus particulièrement un objet, le motif du « danger », crucial dans l'histoire racontée, pour tenter de comprendre comment chaque élève construit sa signification et finalement le sens de l'histoire. Pour circonscrire cet objet, nous nous appuyons sur la logique naturelle de J.-B. Grize pour identifier des unités de sens qui paraissent saillantes aux locuteurs et qui constituent ce qu'il appelle une « schématisation ». Celle-ci dessine l'objet à partir des différents ingrédients convoqués et donne à voir quelque chose de ce que comprend le locuteur. À partir des énoncés recueillis et listés pour chaque élève, nous avons identifié cinq traits majeurs qui procèdent des deux consignes (rappeler et commenter) et s'organisent en pôles entre lesquels les discours des élèves sur le danger circulent :

29 DANGER = [transgresser l'interdit + être tué + ne pas savoir] dans le monde du RACONTER +

30 DANGER = [mettre à distance la narration + porter un jugement] dans le monde de l'EXPOSER

31 Nous tentons de représenter sous forme de réseau les traits convoqués par quelques élèves pour évoquer ou raconter le danger et l'expliciter ou le commenter.

Figure 1. Le danger selon Malo

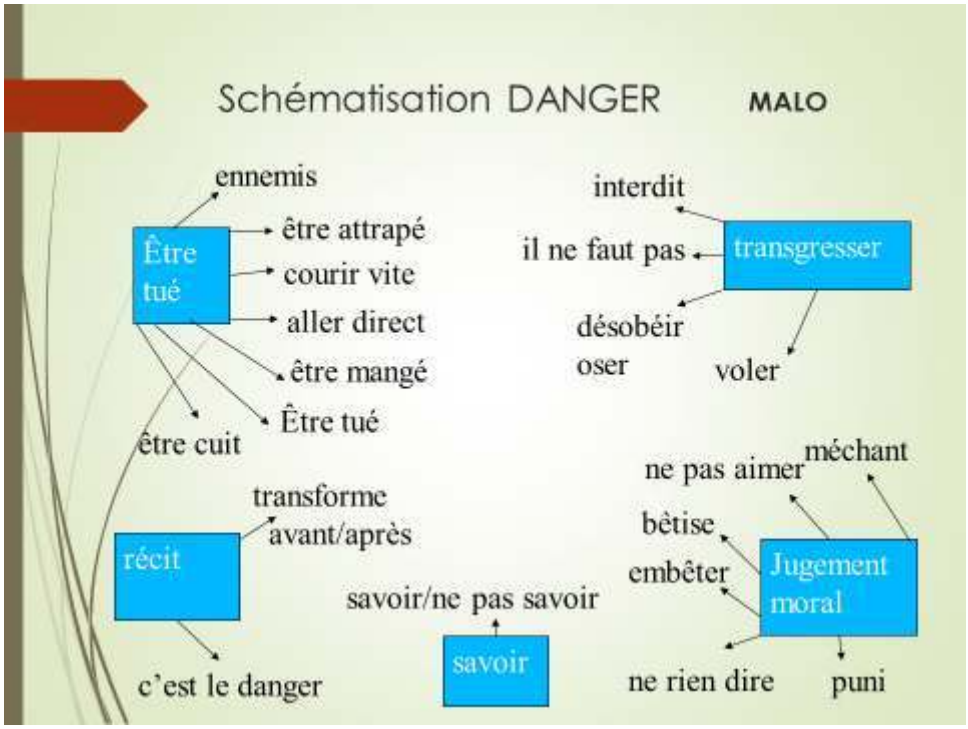
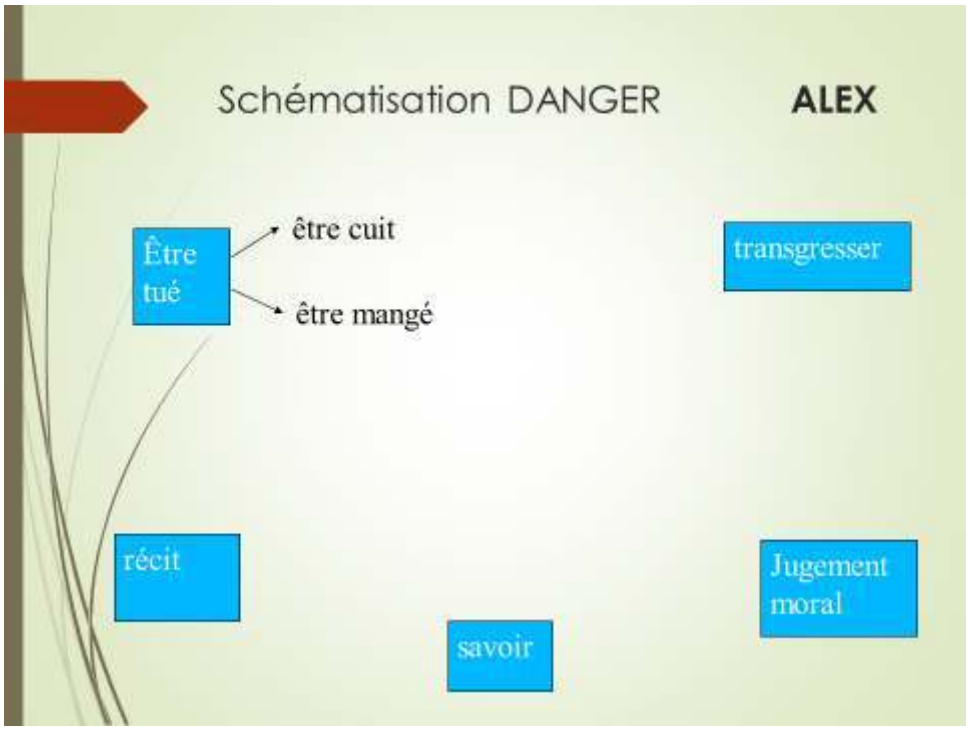


Figure 2. Le danger selon Alex



32 Malo (comme Melwan, grands parleurs tous les deux) convoque tous les traits majeurs et mobilise toutes les positions énonciatives. La schématisation réalisée tout au long de la séance développe par des conduites langagières variées de nombreux ingrédients et témoigne de sa compréhension des fondements de l'histoire.

33 À l'opposé, Alex ne parle pratiquement pas. Il est alors difficile d'interpréter son absence de paroles en termes de position énonciative. Cependant, les seuls traits saillants qu'il relève concernent la dévoration, suite à deux questions de l'enseignant. On peut penser qu'il a identifié le danger dans ce récit, sous l'angle du RACONTER, sans en verbaliser toutes ses dimensions, les questions posées ne lui en donnant pas l'occasion.

34 La qualification de « petit » ou de « moyen » parleur ne dit cependant rien de ce que les élèves construisent langagièrement.

Figure 3. Le danger selon Reda

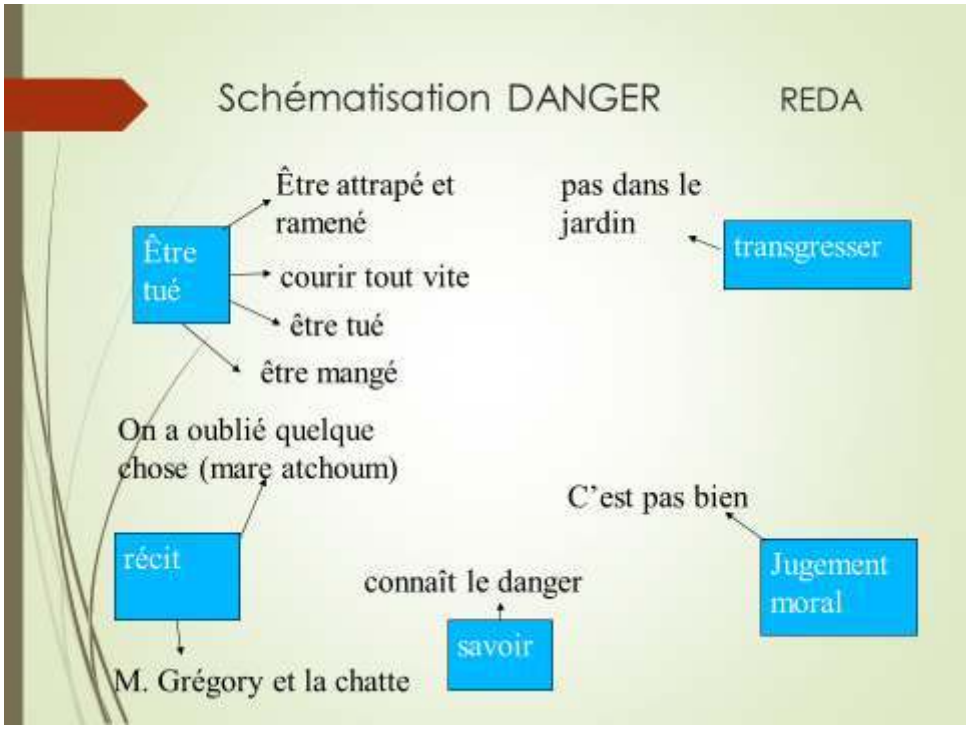
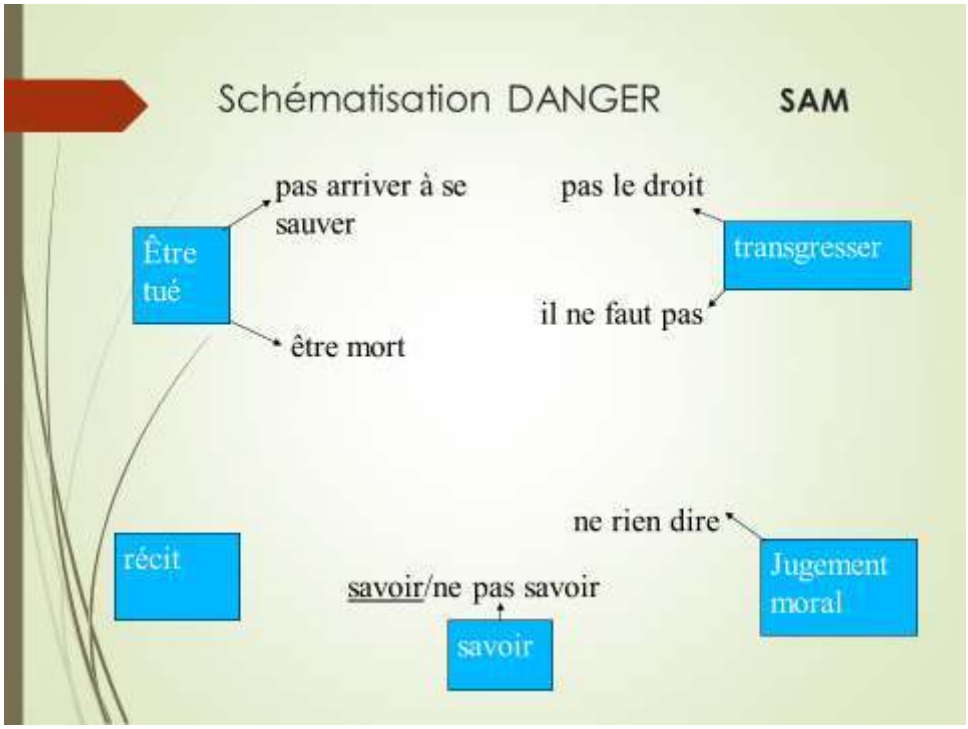


Figure 4. Le danger selon Sam



35 Ainsi, certains comme Reda (16/433) mobilisent toutes les positions énonciatives et schématisent les objets sur les mêmes traits que les grands parleurs, même si les ingrédients pour chaque pôle sont moins nombreux. Sam (24/433), de même, mobilise de nombreuses positions énonciatives (tous les pôles sont concernés, excepté celui de la mise à distance du récit), mais, intégrant moins d'ingrédients, il produit une schématisation moins développée. On peut cependant s'interroger sur la signification des mises en mots de Sam dans la mesure où, bien que pertinentes, elles sont essentiellement des reprises en écho et à l'identique des propos des pairs.

36 Les schématisations différentes construisent des objets différents. Les élèves qui rappellent le récit sélectionnent des ingrédients liés aux évènements et à la dévoration. Ceux qui commentent relèvent les ingrédients liés à des normes sociales et se positionnent plutôt dans un processus de construction de normes identitaires.

Comprendre et dire le récit : coconstruction entre élèves et étayage magistral

37 La question posée par cette recherche inscrite dans la pédagogie de l'écoute concerne les conditions d'apprentissage du langage à l'école maternelle. Parler d'apprentissage suppose de pouvoir comparer état initial et état final. Le corpus proposé à l'analyse ne le permet pas. On peut cependant observer des modes de fonctionnement langagiers dont on sait[2] qu'ils facilitent les acquisitions langagières. De ce fait, nous nous interrogeons sur les conduites langagières que favorise une « pédagogie de l'écoute » sans minorer cependant le rôle de l'étayage magistral.

38 En dehors des fréquentes reprises à l'identique du texte lu par l'adulte, dont on peut supposer, à la suite de L. Vygotski (Brossard, 2004, p. 103) qu'elles consistent en une

appropriation intelligente visant à faire fonctionner les outils culturels mais aussi à enrichir le répertoire des usages langagiers et du lexique, on observe dans ce corpus , d'une part, des conduites langagières différentes selon les élèves et, d'autre part, des interventions peu nombreuses mais essentielles de la part du maitre.

Coconstruction entre élèves

39 On constate d'abord qu'avec le retrait de l'enseignant, les élèves s'inscrivent dans une démarche de polylogue qui suppose de s'écouter pour répéter, se compléter ou se corriger.

40 Ainsi on observe de nombreuses reprises à l'identique non seulement du texte mais aussi des formulations des pairs (122 et 123 : « il mange des petits légumes » ; 143 et145 : « il faut pas manger les légumes des autres » ; 222-224 : « dans la remise » ; 288 et 289 : « il sait le danger », etc.), reprises qui témoignent de la prise en compte et de la validation de l'énoncé d'autrui.

41 Au-delà de l'usage de répétition, le récit collectif progresse par reprises, ajouts successifs et reformulations synthétisantes. Ainsi par exemple, de 45 à 55 :

Tableau 1. Reprises, ajouts et reformulations

Séance	N°	Loc	Interventions
3	45	Malo	[...] il était dans le jardin
3	46	Clarissa	il a couru
3	47	Melwan	il a couru tout vite
3	52	Reda	il a couru
3	53	Sam	vite
3	54	Reda	il a couru tout vite et après monsieur Grégory l'a attrapé/ il l'a ramené
3	55	Viviane	il a été dans le jardin de monsieur Grégory et il s'est fait cuire par madame Grégory et monsieur Grégory il l' a mangé

42 Au cours de cet échange, l'histoire du père de Pierre est développée par les élèves dans le cadre du jardin (45, 55). L'action est focalisée sur le père par les apports de Clarissa et de Melwan, validés par Reda et Sam, puis, après changement de focalisation, la suite des évènements est précisée par Reda (54) et conclue par Viviane (55) qui résume la fin du père. Six élèves participent à l'élaboration de l'épisode manifestant leur capacité à écouter, prendre en compte, compléter l'énoncé collectif.

43 Cet apprentissage de l'écoute d'autrui pourrait les conduire aussi à intervenir pour réguler les prises de paroles, comme on peut le voir dans d'autres séances de classe. Or dans le groupe observé, aucune occurrence n'a pu être relevée, ce qui semble témoigner d'un apprentissage de la communication en groupe déjà bien intégré.

44 Par ailleurs, au cours de la séance, certains moments de la co-activité langagière ont pour finalité de préciser l'organisation chronologique des événements (Melwan : « mais ça c'est au début » [75] ; Malo : « et Pierre il savait pas le danger » [85]/« et après il savait le danger » [87] ; Reda : « comme danger il y avait d'abord Monsieur Grégory et après la chatte » [266]).

45 Certains élèves construisent la chronologie d'un épisode en apparence individuellement (Viviane : « il l'a cuit d'abord/ il l'a coupé et après il l'a mangé// ils ont coupé avec le couteau » [403]). Or une observation minutieuse du verbatim montre l'origine collective de ces synthèses. Ainsi Viviane reformule une de ses propres formulations en 55 et une série d'échanges (151-160) qui aboutit à Melwan : « ils vont le cuire/ils vont le couper et après ils vont le manger » (160). L'inscription dans le polylogue permet à ces élèves à la fois d'évaluer les propositions des pairs (75) et de les resituer dans la chronologie de l'histoire.

Rôle du maitre

46 Plusieurs prises de parole visent ainsi la construction collective des différents éléments du récit et leur organisation. Les personnages sont posés. Dès le début de l'histoire, le héros, Pierre, est identifié et mis en valeur par le présentatif « c'est » dans la catégorie lapin.

Tableau 2. « C'est Pierre »

Séance	**N°**	**Loc**	**Interventions**
3	2	Viviane	il était une fois quatre petits lapins
3	4	Malo	c'est Pierre
3	5	Reda	Pierre
3	6	Melwan	Pierre

47 En revanche, les autres personnages essentiels de l'histoire posent des difficultés d'identification. Ainsi Monsieur Grégory le jardinier semble être confondu par certains élèves (cf. Sam) avec le père des lapins :

Tableau 3. Confusion possible entre le père des lapins et le jardinier

Séance	**N°**	**Loc**	**Interventions**
3	32	Melwan	que son papa il est jamais revenu
3	34	Clarissa	**il** est mort
3	35	Sam	parce que **monsieur Grégory il est**
3	36	Malo	parce que **monsieur Grégory il l'a** tué

3	37	Sam	**il** est mort
3	38	M	**qui/ qui** est mort/
3	39	Malo	le papa::: le papa
3	40	Sam	le papa
3	41	Clarissa	le papa
3	42	Marianne	de Pierre

48 La pronominalisation en 34 plus un changement de thématisation en 35 pour une structure récurrente (il est...) ouvre la possibilité d'un glissement de référent qui nécessite une reprise explicite pour distinguer le père de Monsieur Grégory. C'est la question du maitre en 38 qui pointe l'ambigüité du pronom et contraint les élèves à clarifier le personnage dont on dit qu'il est mort. Or, comprendre cet élément est fondamental pour construire ce récit. On peut constater que l'ambigüité vient d'une prise de parole de Sam en 37 dont on a vu (cf. *supra*) que les prises de paroles en écho aux propos des pairs ne garantissent pas la compréhension.

49 Par ailleurs, Pierre et son père font aussi l'objet de confusions.

Tableau 4. Confusion possible entre Pierre et son père

Séance	**N°**	**Loc**	**Interventions**
3	47	Melwan	**il** a couru tout vite
3	48	M	**qui**
3	49	Viviane	**Pierre**
3	50	M	**on ne parle pas de** Pierre pour le moment
3	51	Melwan	**on parle de** son papa

50 En effet les aventures du papa et de Pierre sont parallèles. On peut imaginer que, comme Pierre, son papa a couru vite, ce qui brouille la clarté des pronoms. Là encore, c'est le maitre en 48 et en 50 qui désambigüise le pronom « il » et aide à focaliser sur le personnage dont il est alors question. Dans ces deux cas, les confusions sont alors levées par les grands ou très grands parleurs (ici Malo, Melwann et Clarissa), dont les schématisations montrent qu'ils comprennent l'histoire.

51 Par ailleurs, le statut de Madame Grégory (58-69, épouse, maman de Monsieur Grégory ?) nécessite plusieurs reformulations pour être identifié et désigné. On peut penser que le pointage par le maitre d'énoncés confus contraint les élèves à reformuler et leur permet ainsi d'identifier les personnages et d'en construire le réseau.

52 On peut observer en outre que le maitre pointe des éléments fondamentaux du récit en reprenant des énoncés passés inaperçus : Reda : « on a oublié quelque chose » (181) ; M.

« on a oublié quelque chose / dis-moi » (184). Cette intervention du maitre si elle ne permet pas à Reda de rappeler un oubli, engage le reste du groupe à reprendre des éléments du récit.

53 Lors de certains échanges, les élèves sont amenés à récapituler collectivement telle ou telle partie du récit pour identifier, au-delà de la chronologie des évènements, des liens de causalité.

Tableau 5. Enchainement d'un lien causal

Séance	**N°**	**Loc**	**Interventions**
3	340	M	est-ce que c'est bien [de manger les légumes de monsieur Grégory]
3	341	Viviane	non
3	342	M	pourquoi
3	343	Clarissa	parce que monsieur Grégory il veut pas
3	344	Malo	c'est interdit
3	345	Melwan	et il les a mangés quand même
3	346	Clarissa	parce que sinon les autres [les Grégory] ils vont tuer le lapin
3	347	Reda	ils vont manger le lapin
3	348	Malo	et après/ il y aura plus de choux

54 Au cours de cet échange quatre bons parleurs reconstruisent le nœud du drame : l'interdit (344), la transgression (345), les conséquences (346-347) et la justification de l'interdit et de ses conséquences (348). Cependant, cette reconstruction est initiée par la question 340 du maitre et sa demande de justification en 342 qui permet de déplier un implicite.

55 Si le maitre est en retrait et si on constate une réelle coconstruction par les élèves, particulièrement les bons parleurs, on ne peut cependant minorer le rôle d'étayage de l'enseignant dont les interventions sont stratégiques dans le fonctionnement de la communauté discursive narrative scolaire. En effet, 51 de ses interventions orientent le discours collectif sur le rappel des évènements, que ce soit pour les identifier (23 occurrences), revenir sur la chronologie (3 occurrences) en préciser les causes (10 occurrences) ou encore faire identifier les personnages et verbaliser leurs intentions et motivations (10 occurrences).

56 Par ailleurs, 25 de ses interventions visent à développer l'interprétation et lever des implicites de natures variées, alors que 13 font appel au jugement. Les prises de parole de l'enseignant inscrivent donc majoritairement le discours collectif dans l'ordre du RACONTER, ce qui peut expliquer que certains élèves comme Alex (tout petit parleur qui ne prend la parole que sur interpellation de l'enseignant) ne développent pas le point de vue de l'ordre de l'EXPOSER.

Conclusion

57 Tout le travail langagier observé, qu'il soit un travail de communication, de répétition, de reformulation, de restitution, de désambiguïsation, d'explicitation, d'organisation chronologique, causale, de relation, d'évaluation, et de jugement, témoigne d'une activité visant l'apprentissage de la compréhension sur les plans social et cognitif.

58 En effet, sur le plan social, les élèves mettent en œuvre, apprennent ou consolident des pratiques de communication (s'écouter, coopérer, enchainer sur les énoncés d'autrui). Cette coopération langagière est possible dans le cadre des pratiques de/et autour du récit qui leur permettent de réajuster, développer, épaissir, évaluer les apports des pairs comme les leurs.

59 Sur le plan cognitif, ils mettent en œuvre, apprennent ou consolident des connaissances sur la langue du récit qui fabrique et organise évènements, personnages et motivations, mais actualise aussi quelque chose du monde et de leur vie.

60 Ainsi, au sein de la classe, au cours de l'évaluation et de la refonte collective des paroles individuelles sur et à propos du récit, les élèves apprennent à le comprendre et s'approprient des mises en mots socialement acceptables pour en parler. Ils apprennent ainsi à construire une parole tout à la fois personnelle et sociale par rapport au récit, en intériorisent les principes organisateurs, autant d'outils qui les aident à repenser leur propre expérience.

BIBLIOGRAPHIE

Bernié, J.-P. (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ». *Revue française de pédagogie* 141, p. 77-88. En ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2917.

Boiron, V. (2014). « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle ». *Repères* 50, p. 83-104. En ligne : https://journals.openedition.org/reperes/778.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif.* Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Trad. de l'anglais par M. Deleau. Paris : Presses universitaires de France.

Florin, A., Braun-Lamesch, M.-M. & Bramaud de Boucheron, G. (1985). *Le langage à l'école maternelle.* Bruxelles : P. Mardaga.

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

Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris : Presses universitaires de France.

Lentin, L. (1975). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Où ? Quand ? Comment ?,* Paris : Éd. ESF.

Rabatel, A. (2012). « Positions, positionnements et postures de l'énonciateur ». *TRANEL. Travaux neuchâtelois de linguistique* 56, p. 23-42. En ligne : http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/56/23-42_Rabatel_def.pdf.

NOTES

1. « L'énonciateur exprime son PDV [point de vue] à travers des prédications en situation, effectuant des opérations énonciatives (Culioli et Normand 2005 : 164-165), actualisant un certain nombre de positions énonciatives (Barbéris et alii 1998) » (Rabatel, 2012, p. 4).
2. Cf. J. S. Bruner (1983) pour le milieu familial, L. Lentin (1975) et A. Florin, M.-M. Braun-Lamesch et G. Bramaud de Boucheron (1985) en milieu scolaire.

RÉSUMÉS

Cette contribution étudie les conduites langagières mobilisées par des élèves de moyenne section pour comprendre, commenter un récit et donner leurs points de vue, dans le cadre d'une « pédagogie de l'écoute ». Nous tentons d'analyser comment, indépendamment des interventions magistrales, les élèves travaillent à la construction de significations du texte. On constate des apprentissages tant sur le plan social que cognitif. En effet, les élèves développent une coopération langagière qui permet d'évaluer les différents apports, de les reformuler et d'épaissir, dans la refonte collective des paroles individuelles. Sur le plan cognitif, ils mettent en œuvre, apprennent ou consolident des connaissances sur la langue du récit qui fabrique et organise évènements, personnages et motivations, mais actualise aussi quelque chose du monde et de leur vie. Ainsi les élèves apprennent à comprendre le récit et s'approprient des mises en mots socialement acceptables pour en parler. Ils apprennent à construire une parole tout à la fois personnelle et sociale par rapport au récit, en intériorisent les principes organisateurs, autant d'outils qui les aident à repenser leur propre expérience.

This contribution explores the language ways that pupils (4-5 years old) mobilize in order to understand, comment or give their perspective about a narrative. We try to analyse how pupils build the meanings of the text while listening themselves. Learning are ascertained on both social and cognitive levels. Indeed, by developing a language cooperation, pupils manage to assess, reword and substantiate their understanding as they are building a common meaning from all their personal speaking. On the cognitive level, they learn, execute and strengthen their knowledge of the narrative's language. How it builds and organizes events, characters and mobiles. How it tells about the world and their lives. Hence, pupils learn to understand the narrative and assimilate how to talk about it in words that are socially adequate. They learn how to build speeches which are both individual and social about the narrative, and they internalize the organizational premise of it. This process gives them tools that will help them to rethink their own experiences.

INDEX

Mots-clés : communauté discursive, position énonciative, construction de significations
Keywords : discursive community, building of meanings, enunciative position

AUTEURS

MARTINE JAUBERT

Université de Bordeaux, Lab-E3D, EA 7441, F-33000, France

MARYSE REBIÈRE

Université de Bordeaux, Lab-E3D, EA 7441, F-33000, France

VÉRONIQUE BOIRON

Université de Bordeaux, Lab-E3D, EA 7441, F-33000, France