

## De l'usage des termes construction et coconstruction dans l'analyse des interactions verbales

Que construit-on, et à quelles conditions, dans des récits en commun ?

Élisabeth Nonnon

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/4449>

DOI : 10.4000/pratiques.4449

ISSN : 2425-2042

### Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

### Référence électronique

Élisabeth Nonnon, « De l'usage des termes construction et coconstruction dans l'analyse des interactions verbales », *Pratiques* [En ligne], 177-178 | 2018, mis en ligne le 20 juillet 2018, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/4449> ; DOI : 10.4000/pratiques.4449

---

Ce document a été généré automatiquement le 3 mai 2019.

© Tous droits réservés

---

# De l'usage des termes construction et coconstruction dans l'analyse des interactions verbales

Que construit-on, et à quelles conditions, dans des récits en commun ?

Élisabeth Nonnon

---

- 1 Le terme de construction, comme son dérivé coconstruction, est très usité en sciences de l'éducation et en didactique, et il a été beaucoup utilisé au cours du colloque « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Regards croisés sur un corpus homogène » (11-12 juin 2015, Montigny-lès-Metz), avec différents compléments : construire une compréhension, une interprétation de l'histoire, coconstruire un récit, des formulations, construire une compétence langagière, etc. Or les « constructions » recouvertes par ces compléments ne se superposent pas, leurs rapports ne relèvent pas de l'évidence : des formulations peu satisfaisantes ne veulent pas dire qu'on ne comprend pas une histoire, et l'inverse est vrai aussi, surtout si la part de la mémorisation est importante comme dans le corpus proposé. Le terme de construction lui-même, malgré son évidence apparente due à l'usage, est également loin d'aller de soi. Il peut renvoyer à des significations très différentes, comme l'a montré I. Hacking (2008) à propos du terme de construction sociale en sociologie et en épistémologie : l'interrogation de son titre, « la construction sociale de quoi ? » suggère la pluralité des approches et des systèmes. Il s'agit d'un problème théorique connu, qui renvoie à une longue tradition philosophique, mais en même temps ses enjeux sont concrets pour des chercheurs en éducation : savoir ce qu'on cherche à construire et ce qu'on entend par construction questionne ce qu'on vise et ce qu'on fait dans des séances de langage en maternelle, et ce que peuvent en conclure les chercheurs.

## Construire ?

- 2 Pour essayer de clarifier ce qu'on met derrière ce terme de construction, il n'est peut-être pas inutile de s'interroger d'abord sur sa généalogie dans le champ didactique,

particulièrement dans l'analyse d'interactions, et de voir ce qu'il implique dans les champs où il a été forgé, en psychologie et psycholinguistique d'une part, d'autre part dans la sociologie d'inspiration phénoménologique et l'interactionnisme. Je ne développerai pas ici les grandes lignées philosophiques où s'ancrent ces travaux, implicitement ou explicitement, mais il faut rappeler que ce terme de construction peut être chargé de significations fondamentalement différentes, entre des approches idéalistes, matérialistes, dialectiques, selon qu'on se réfère à E. Kant, à la phénoménologie ou à K. Marx et F. Engels, comme L. Vygotski. Il faut ensuite s'interroger comme le fait I. Hacking sur les différents compléments du verbe renvoyant aux apprentissages visés (la compréhension, l'interprétation, le récit, le langage...) et leurs rapports. Un rappel basique des fondements peut souligner des composantes de l'activité constructive que des références plus récentes ne devraient pas amener à perdre de vue.

### L'archéologie du terme dans le champ de la psychologie et de la psycholinguistique<sup>1</sup>

- 3 C'est sans doute l'influence du constructivisme piagétien (parfois renié) en psychologie et en psycholinguistique qui est à l'origine de la vogue de ce terme en sciences de l'éducation. Il met en lumière l'activité cognitive complexe chez celui qui apprend, les processus d'expérimentation, de résolution de problèmes et d'élaboration de systèmes provisoires par rapport à ce qui lui est offert par son environnement. Il souligne en particulier l'importance centrale du conflit de centrations, qui crée des déséquilibres déstabilisant les systèmes acquis, puis du processus d'intégration des contradictions dans un système supérieur, enfin la durée du processus avec ses seuils, ses étapes intermédiaires, ses degrés différents de conscience et de transfert. De ce point de vue, les travaux socioconstructivistes qui ont prolongé cette approche n'ont pas changé complètement la donne. S'ils soulignent l'importance, pour l'émergence des conflits de centration et leur résolution, de la collaboration et de la confrontation entre pairs dans des tâches rendant nécessaire le travail en commun, ils insistent fortement sur la nécessaire – et pas du tout évidente – intériorisation, par chaque protagoniste, de ce qui s'est passé dans l'interaction. Cela renvoie donc, chez eux aussi, à un processus complexe dans la durée.
- 4 Les travaux piagétien venus ensuite, chez B. Inhelder notamment, étendent la notion de construction à l'élaboration, conjointe et individuelle, de l'interprétation du sens de la tâche et de l'activité en cours. C'est aussi sur cette idée de confrontation intériorisée que reposent les travaux constructivistes sur l'imitation et son rôle dans le développement, chez F. Winnykamen et sa notion d'imitation-modélisation interactive notamment. Cette perspective a été féconde dans les travaux sur l'acquisition et le développement du langage chez le jeune enfant et sur l'apprentissage de langues étrangères, qui les ont décrits comme une activité de tâtonnement actif, en interaction avec les matériaux langagiers et l'expérience du monde dont est capable l'enfant. Ces travaux insistent sur la prise d'indices, convergents mais souvent divergents, les conflits de centration, la construction de systèmes provisoires intermédiaires, également sur la durée longue d'une acquisition. On retrouve cette perspective piagétienne notamment dans les études d'E. Ferreiro sur la « construction » progressive par l'enfant de sa compréhension et sa production des formes passives ou des formes temporelles.

- 5 Toutes ces études montrent qu'une forme ou une structure n'est pas acquise d'emblée, une fois pour toutes et dans tous les contextes : il y a par exemple un décalage important entre le moment où l'enfant comprend ou produit une subordonnée temporelle respectant l'ordre extralinguistique des faits et celui où il comprend, et encore plus produit, une phrase où cette structure est inversée. Des facteurs sémantiques interviennent aussi, par exemple pour la maîtrise du passif. D'autre part, comme l'avait montré J. Piaget pour l'usage du « parce que », l'usage d'une étiquette verbale n'implique pas qu'elle renvoie aux opérations cognitives et au sens que l'adulte lui attribue. Dans une étude ancienne mais toujours stimulante, C. Champaud et C. Jakubowitz (1979) étudient ainsi chez les jeunes enfants l'évolution du sens et des usages des subordonnées en « si » et des manières de formuler des relations hypothétiques et d'implication : celles-ci sont au départ formulées sans l'usage du *si*, et inversement l'usage des subordonnées en *si* renvoie d'abord à d'autres relations que l'expression de la condition. Il faut tenir compte aussi des caractéristiques linguistiques précises d'une forme ou d'une structure donnée (en rapport notamment avec l'ordre des mots) pour comprendre les seuils dans son acquisition progressive, comme l'ont étudiée F. Bresson ou M. Laparra pour les relatives. Cela questionne donc les indicateurs qu'on peut prendre si on essaie d'observer le développement langagier des enfants.
- 6 On retrouve cette importance centrale des conflits et des contradictions, du travail intense que l'enfant doit déployer pour les repérer et les intégrer, chez les psychologues marxistes, H. Wallon et L. Vygotski. Là aussi, notamment chez L. Vygotski, le facteur temps et la durée sont centraux pour qu'on puisse parler du développement d'une opération ou d'un concept donné : il n'y a appropriation que si ce qui s'est joué dans le travail conjoint avec autrui ou dans l'usage d'un outil culturel est ensuite réélabore individuellement par chacun, à des niveaux différents successifs. C'est le sens de la notion de zone de développement proche, souvent tronquée dans une interprétation interactionniste très éloignée de la perspective vygotkienne : le temps du travail intra-individuel, avec ses tensions, ses contradictions, ses réorganisations, est partie intégrante du développement, notion centrale chez L. Vygotski. D'autre part, le moment où on a pu voir émerger un acquis chez l'enfant n'est que le début d'un long développement de cet acquis, dont il faudrait observer les seuils et les évolutions. La méthodologie mise au point par L. Vygotski pour construire ses situations d'observation, qu'il présente dans un ouvrage récemment traduit (2014), s'organise de ce fait autour de ces notions clés d'évolution temporelle et de conflits internes, comme j'y reviendrai ensuite. Cette filiation souvent revendiquée met en lumière certaines des conditions pour qu'on puisse parler de construction à partir du travail conjoint et de la confrontation aux outils de la culture.

## Son histoire dans le champ de la sociologie

- 7 Ce spectre large des significations du terme « construction » (des représentations, des rôles, des significations, des places discursives, des identités, de la déviance ou de la folie, depuis la « construction sociale de la réalité » chez P. Berger et T. Luckmann [1989]) est encore plus frappant dans les travaux en sociologie, qui ont influencé l'analyse des interactions scolaires via l'interactionnisme. Cette question a des implications importantes et actuelles aussi dans la philosophie des sciences, comme l'a montré I. Hacking. Ce qui est en jeu, sur le plan épistémologique, ce sont des divergences de fond

dans le statut de la vérité, la façon de prendre en compte la réalité objective, les structures naturelles ou sociales, et le poids donné, dans leur définition et leur mode d'existence, aux formes discursives et aux catégories d'une communauté scientifique. En sociologie, c'est le poids donné respectivement aux contraintes matérielles et sociales auxquelles font face les sujets (pour les interpréter et en jouer), et aux processus subjectifs et intersubjectifs d'élaboration de représentations, de cadres et de catégories, qui donnent aux situations partagées statut et signification. On voit un écho de ces perspectives théoriques et idéologiques dans les diverses lignées d'analyse conversationnelle, les sens différents donnés au terme communauté, et par répercussion, dans les approches des interactions scolaires.

- 8 Un apport important de la lignée de l'ethnographie de la communication (J. J. Gumperz particulièrement), est l'analyse des indices linguistiques et extralinguistiques sur lesquels s'appuient les élèves pour cadrer l'activité en cours, percevoir ses phases et ses changements de niveau, et surtout des décalages dans les inférences sur ce qu'on est en train de faire, qui sont source de discriminations : que fait-on par exemple quand on re-raconte ensemble une histoire qui a été lue, comment chacun cadre-t-il la tâche, en s'appuyant sur quels indices ?

## Que s'agit-il de « construire » ?

- 9 L'autre source de questionnement est la variété des compléments du verbe construire, c'est-à-dire, comme dit I. Hacking, « des objets déclarés construits par le constructivisme ». En s'interrogeant sur la formule « la construction sociale de X », il souligne qu'elle « suppose que dans l'état actuel des choses, X est tenu pour acquis », alors que ces termes sont en général également polysémiques, ce qui est aussi le cas ici pour les compléments employés : la signification, le récit, la compréhension, la maîtrise langagière, etc. On est renvoyé à ce que visent les séances de langage axées sur le récit en maternelle. Raconter ensemble, pourquoi, quels apprentissages vise-t-on en priorité ? On peut rappeler qu'à certaines périodes, cette activité traditionnelle de récit en commun sur une histoire connue a été très décriée, notamment par les chercheurs du Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (Cresas) comme C. Dannequin, pour son côté artificiel, contraire aux fonctions communicatives ordinaires de l'activité narrative. Selon eux, dépasser l'implicite en produisant, dans ces conditions de connivence, un discours explicite et complexe supposait une adhésion aux codes scolaires qui excluait certains élèves. Cette analyse centrée sur les enjeux communicatifs du récit est sans doute partielle, en ce qu'elle ne prend pas en compte les fonctions cognitives et affectives de la remémoration et de la répétition d'histoires familières. Mais se rappeler cette critique a le mérite de dénaturer cette activité scolaire si prégnante dans la tradition de la maternelle, et d'obliger à dépasser son évidence.
- 10 Plusieurs distinctions peuvent être mobilisées, même s'il est évident dans les faits que toute activité met en jeu des plans multiples. Une activité de récit en commun peut viser d'abord la compréhension ou l'interprétation d'une histoire à travers la dynamique de l'échange et la restitution collective, ou d'abord le développement du langage, la visée principale étant alors plutôt discursive (apprendre à raconter), interactionnelle (s'inscrire dans un polylogue en respectant un thème par exemple) ou linguistique (mobiliser des formes linguistiques nouvelles ou développer celles acquises dans d'autres contextes). Selon les visées de la séance, le langage est plutôt un moyen ou l'objet central

du travail, selon différentes priorités. Il faudrait cerner mieux les interactions et implications réciproques entre ces deux pôles : en quoi la restitution d'une histoire met-elle en jeu des apprentissages linguistiques, en compréhension ou en production, et lesquels ? En quoi peut-elle être le lieu d'une mobilisation de tâches langagières, et lesquelles, en fonction des acquis préalables des élèves ? Une autre distinction nécessaire sera développée en 3<sup>e</sup> partie, selon qu'on entend par construction la restitution de l'histoire, l'élaboration d'une narration collective par un groupe, ou alors des apprentissages langagiers par chacun des élèves.

### Construire l'interprétation d'une histoire, construire une narration ?

- 11 Comprendre une histoire et la raconter ne se recouvrent pas. On retrouve ici le décalage temporel classique en psycholinguistique entre les niveaux de compréhension et de production linguistiques : une production laborieuse ou lacunaire n'implique pas forcément une absence de compréhension, et la part de mémorisation des formules, nette dans le corpus, fait que l'inverse peut être vrai aussi. Encore faut-il être au clair sur ce qu'on entend par comprendre une histoire, sur les seuils et les facettes (pour reprendre le terme qu'utilise A. Thiberghien pour les concepts scientifiques dont on vise l'appropriation) de la compréhension et de la production d'un récit. Si les objectifs prioritaires sont ceux d'apprentissages plus spécifiquement langagiers, il faut se demander quelles occasions précises de travail linguistique suscite la narration en commun pour des élèves de différents niveaux.
- 12 Ces différentes facettes engagent des tâches langagières qui mobilisent des ressources linguistiques différentes selon plusieurs contraintes. Les unes tiennent aux caractéristiques de telle ou telle histoire : quels problèmes linguistiques spécifiques pose la verbalisation de cette histoire-là ? Par exemple dans *Danger dans le potager*, la représentation de plusieurs espaces reliés entre eux, l'identification de deux actants masculins et l'articulation de leurs actions, est source de problèmes d'établissement de la référence, dans l'usage des pronoms notamment. Mais les tâches langagières et les mobilisations linguistiques qu'elles suscitent tiennent aussi au cadrage de l'activité narrative et de ses fonctions prioritaires. Malgré l'unité apparente du corpus et du protocole, il semble que ce cadrage soit sensiblement différent selon les classes et les enseignants.

### Raconter ensemble, pourquoi ?

- 13 On raconte et on répète l'histoire pour se souvenir : la fonction mémorielle de l'activité apparaît importante dans les consignes des enseignantes, en début de séance et à d'autres moments, en clôture de la première phase particulièrement. Elle concerne explicitement la mémorisation des épisodes de l'histoire, des personnages, implicitement celle des formules du texte, vocabulaire et tournures syntaxiques. L'activité collective permet de reconstituer la trame mémorielle, par ajouts et ajustements successifs. Cette exigence de rappel exhaustif perturbe à certains moments une autre visée du rappel, l'ordre temporel, objectif important du travail sur le récit : plusieurs fois, des élèves interviennent pour rappeler un épisode ou un détail oublié, qui interfère avec la trame temporelle en train de se reconstituer. Certaines enseignantes interviennent parfois dans ce sens, avant la clôture par exemple, pour s'assurer qu'« on n'a vraiment rien oublié ».

On peut se demander cependant si cette exigence de rappel exhaustif n'interfère pas avec d'autres paramètres de l'activité narrative, en compréhension et en production.

- 14 Produire un récit suppose de rendre sensible une logique d'action, un engendrement des événements les uns par les autres (relations d'implication notamment) et par les acteurs de l'histoire (raisons, intentions, plans...). Parlant du récit d'excuses dans la pratique quotidienne, J. Bruner (1991) montre comment c'est une grande découverte pour l'enfant de se rendre compte qu'il peut changer la signification des actes selon la façon dont il les insère verbalement dans un enchaînement ou dans un autre : la succession des énoncés dans la verbalisation suggère un engendrement selon une logique ou une autre. Mais cette logique d'action peut être explicitée. J. Bruner souligne particulièrement l'importance de l'intentionnalité pour intégrer les actions dans un réseau de relations de buts et de moyens, montrant comment sa formulation s'apprend et émerge dans l'interaction mère-enfant. Restituer la logique des actions en verbalisant les intentions, les états de savoir, les croyances qui les engendrent met en jeu la perception et la formulation d'états mentaux des protagonistes, composante du développement cognitif qu'a particulièrement étudiée J. Bruner. Cette question est liée à celle du point de vue adopté dans le récit. M. Fayol a souligné l'importance, pour la compréhension des récits, de l'adhésion au point de vue d'un personnage principal, la présence de plusieurs chaînes d'actions ou plusieurs focalisations perturbant cet organisateur précoce. Selon J. Bruner au contraire, la capacité à passer d'un point de vue à un autre, et une prise de rôles multiples, seraient une composante précoce du récit, même quand le langage est encore embryonnaire, comme il l'observe dans des jeux imaginatifs avec figurines. C'est, comme on le voit dans le corpus, un élément clé de l'interprétation des histoires, et de son apport pour élargir l'expérience des enfants.
- 15 D'autre part, pour qu'il y ait récit, il faut que la logique des actions puisse s'inscrire dans une unité, une organisation autour de son foyer sémantique. Percevoir ce focus, pour rassembler les éléments et ne pas se disperser dans les détails, est selon J.-M. Adam un élément essentiel de la compréhension et le rendre lisible, une composante essentielle de la narration. Les narrations orales, selon W. Labov, s'ouvrent souvent par une sorte de résumé qui présente cette pointe ou ce noyau de l'histoire, dont les péripéties seront développées ensuite, et elle se lit aussi dans la morale et ce qui permet d'évaluer pourquoi l'histoire vaut la peine d'être racontée. Cette structure sémantique intégrative a été l'objet de descriptions bien connues, par C. Bremond notamment : les histoires patrimoniales, notamment le texte-source des séances de restitution ici étudiées, sont sous-tendues par les fonctions organisatrices transgression/punition/réparation, la schématisation sur la base d'oppositions entre rôles (respectueux des normes/intrépide), entre lieux symboliques, entre degrés de connaissance au début et à la fin, par l'inversion des positions. On a pu aussi la décrire en termes de dynamique de résolution de problèmes, selon le schéma but/problème/solution.
- 16 Tout n'est donc pas également à retenir pour garder l'orientation et la trajectoire du récit, il faut apprendre à occulter des détails et des informations moins pertinentes. L'exigence d'exhaustivité peut de ce point de vue interférer avec d'autres niveaux de compréhension ou de narration. Cette exigence, induite plus ou moins par les consignes, intériorisée plus ou moins par les élèves, peut engager des accentuations et des dynamiques de rappel assez différentes selon les classes, et des focalisations linguistiques différentes, du moins chez certains élèves. On peut être attentif au fait que ce soient des mûres et non des framboises que les lapins ont cueillies, aux noms des divers légumes

dégustés par Pierre, à ne pas oublier la chatte ou Madame Grégory dans l'inventaire des personnages, ou au contraire, s'entendre sur le générique *légumes* sans plus détailler, comme dans la séance 3, pour centrer l'épisode sur le fait qu'ils sont interdits ou « pas à soi », et donc sur la transgression, ce qui engage des tâtonnements linguistiques sur les modalités. Les priorités du rappel, la définition de la compréhension, les outils linguistiques à mobiliser ne seront pas les mêmes.

## Les tâches linguistiques correspondant à ces facettes de la construction du récit

- 17 Une approche centrée sur les compétences interactionnelles (la coopération, l'adoption de divers rôles énonciatifs) et discursives (construire une narration) ne devrait pas aboutir à laisser de côté la question des acquisitions linguistiques ou le développement de ressources linguistiques déjà acquises. À l'école, on ne raconte pas seulement pour raconter, même si l'écoute et la production de récits ont une grande importance dans le développement cognitif et affectif de l'enfant, comme l'a montré J. Bruner. Les élèves en maternelle sont encore dans une phase où les ressources linguistiques de chacun doivent se développer, les constructions se diversifier, se transférer à d'autres contextes. Il faut donc se demander quelles tâches les narrations en commun suscitent sur le plan linguistique pour chacun des élèves, en particulier ceux dont le répertoire est moins développé. L'enjeu, pour l'enseignant et pour l'analyste, est donc d'articuler les différents niveaux, celui des conduites discursives et interactionnelles et celui des usages et ressources linguistiques qui y sont mobilisés.
- 18 L'exigence de restitution pas à pas de la trame induit, sur le plan linguistique, des tâches communes à toutes les classes (nommer précisément les actions, s'accorder sur les repères temporels et spatiaux, identifier et catégoriser les personnages, établir un ordre chronologique en contrôlant l'effet de saillance que certains épisodes gardent dans la mémoire affective). Il est sûr que cette élaboration d'un ordre temporel est une fonction cognitive centrale du récit chez des enfants jeunes, comme l'a montré J. Bruner, et nommer des actions un travail encore important en maternelle pour certains élèves, comme on le voit dans le corpus. Il reste que, sur le plan linguistique, la tâche de récapitulation collective d'une suite d'actions connue est paradoxale, pour plusieurs raisons.
- 19 Selon la critique du Cresas évoquée précédemment, elle ne serait pas la plus propice pour rendre fonctionnelle et visible l'exigence de poser le thème, d'explicitement verbalement la référence (l'identité des personnages entre autres) puisque celle-ci est partagée, ce qui n'aiderait pas les élèves moins rodés aux codes scolaires. Si dans certaines classes, des élèves ont repris la position du thème traditionnelle dans les histoires lues et dans le texte source (« c'est l'histoire de quatre adorables lapereaux »), ou pensent à expliciter la référence même si elle est à priori partagée, il n'est pas étonnant que d'autres fois, en écho à la consigne de l'enseignante, en séance 5 par exemple, le fonctionnement dominant pendant un long moment soit le mode déictique.

Tableau 1. Difficulté dans l'explicitation initiale de la référence partagée

Séance	N°	Loc	Interventions



5	3	M	[...] j'aimerais que vous me racontiez tout ce dont vous vous rappelez dans cette histoire//
5	4	Emilie	que la maman doit s'absenter pour la journée et les petits lapins eh ben ils doivent rester à la maison//
5	5	Alexis	il était coincé dans le filet de groseilles//
5	6	Céline	et euh et les lapins ils ont été dans le/ dans le jardin comme la maman elle leur avait dit//

- 20 Il est à remarquer que dans les cas où est signalée une ambiguïté référentielle possible du pronom *il*, c'est l'enseignante qui l'explicité (*qui ? dis le nom des personnages*), les autres élèves voyant apparemment de qui il est question, du fait de leur connaissance de l'histoire.
- 21 D'autre part, insister sur le rappel exhaustif de la suite d'évènements peut interférer avec l'objectif de complexification des énoncés : la description d'actions n'appelle pas en soi de tournures complexes ni de mise en relation explicite. Comme le montrait W. Labov dans son analyse des récits oraux, la juxtaposition d'énoncés successifs restitue d'elle-même l'enchaînement temporel et causal des évènements : le fait que ni le texte-source, ni les enfants ne l'explicitent par des connecteurs ou des subordonnées ne signifie pas qu'il ne soit pas présent et compris. Les sources de complexité linguistique dans le récit viennent selon W. Labov d'autres sources que la relation d'évènements elle-même. Si la causalité se dit normalement par la succession des énoncés, la logique des actions est source de formulations plus complexes, même si elle ne se dit pas non plus forcément par la subordination syntaxique, ces relations se formulant souvent par la parataxe, avec notamment une dynamique de confrontation de temps verbaux dans la même intervention, ce qui est un indicateur pertinent de complexification et de mise en relation d'énoncés de statut différent. Dans le corpus, l'explicitation des intentions, des croyances ou des états de savoir qui engendrent les actions est souvent source de complexité linguistique, et on peut remarquer que des élèves les explicitent plus que le texte-source lui-même.

Tableau 2. Schématisation de la logique d'action par explicitation des états mentaux

Séances	N°	Loc	Interventions
5	91	Marco	[...] 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//
8	32	Sergueï	aussi il a dit [...] que sa maman lui avait dit que c'était dangereux à les quatre ben il a dit/ ben normal/// c'est pas dangereux [...]

- 22 Ils s'essaient aux formulations d'états mentaux des protagonistes, simples dans certains cas, mais plus complexes dans d'autres, ce qui constitue des situations problèmes pour la verbalisation, comme j'y reviendrai par la suite.

Tableau 3. Les états mentaux comme moteur des actions

Séance	N°	Loc	Intervention
5	27	Emilie	[...] il s'approche pas de la chatte blanche il sait pas si son cousin il lui a dit si c'est vrai qu'ils mangent les lapins ou pas / les chats//

- 23 Mais la verbalisation de cette logique apparait très inégalement selon les élèves et les corpus, même si elle n'est pas exclusivement le fait d'élèves diserts. L'articulation des actions des deux personnages principaux, Pierre lapin et le jardinier, par exemple dans la poursuite, pose évidemment d'abord des problèmes d'alternance des constructions thématiques (changement de sujet des verbes entre autres) et d'organisation temporelle, notamment de simultanéité des actions de l'un et de l'autre, que certains élèves essaient de formuler par des mises en rapport de temps verbaux différents, ou une insistance aspectuelle, ces contraintes d'organisation thématique renvoyant évidemment à des questions de focalisation.

Tableau 4. Valeurs aspectuelles, temps verbaux et explicitation des logiques d'action

Séance	N°	Loc	Intervention
5	11	Marco	[...] et monsieur Grégory il était en train de jardiner/ il avait fait presque tout le travail/ et après il il dit [...]

- 24 Si le texte-source centre sa focalisation sur Pierre lapin (excepté le court passage sur les interrogations de la mère lapin qui ne sait pas ce qui s'est passé), il est amusant d'observer que dans plusieurs classes les élèves se compliquent la tâche en adoptant également le point de vue du jardinier, dont ils comprennent bien les raisons et qu'ils essaient de justifier, ce qui pose des problèmes d'articulation des points de vue.

Tableau 5. Tentatives de passage d'un point de vue à un autre

Séance	N°	Loc	Intervention
2	200	Sima	[...] il veut pas qu'il mange il veut qu'il dit/ pour manger les fruits faut dire//

- 25 Si elle est visée en compréhension ou en production, la sensibilisation à l'organisation intégrative du récit autour de sa pointe fait appel à certaines conduites (annonce préalable, résumé) et certaines ressources linguistiques : structures oppositives, formulations synthétiques ou typifications, évaluation au sens de W. Labov. On trouve chez certains des amorces de ces schématisations, à des niveaux différents d'intégration des épisodes. On peut faire l'hypothèse cependant qu'elles sont généralement le fait d'élèves plutôt diserts, et la question se pose, comme pour d'autres lieux de développement de la narration, de ce que s'en approprient les autres.

- 26 Par exemple, Emilie formule l'épisode du filet des groseilles en termes de problème-solution (S5-20) ; en S6-17, dans l'épisode de l'arrosoir, elle présente la solution adoptée comme une erreur.

Tableau 6. Structuration du récit en termes de problème-solution

Séances	N°	Loc	Interventions
5	20	Emilie	[...] 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//
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 [...]

- 27 Mais ce type de formulation, minoritaire, n'est pas repris dans cette classe par d'autres élèves.
- 28 La structure la plus évidente est l'opposition des personnages (non transgressifs/ transgressif) que le texte source formule économiquement, au début et en clôture, par deux énoncés symétriques opposés par *quant à*. Dans plusieurs groupes, cette opposition fait l'objet de développements et d'explicitations, avec des phrases clivées (le seul qui, c'est celui qui).

Tableau 7. Typification des actants par des structures oppositives

Séance	N°	Loc	Interventions
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//
5	96	Céline	Capucine/ Neige et Romarin c'est des c'est des lapins très obéissants
5	97	Leslie	et Pierre c'est euh celui-là il a désobéi//

- 29 Des indicateurs de cette vision d'ensemble peuvent apparaître tôt chez certains élèves, en fonction aussi de l'étayage de l'enseignante. En classe de moyens (séance 3), Malo, grand parleur, formule l'opposition dans les termes de deux états de connaissance, pour reprendre l'analyse de C. Bremond.

Tableau 8. L'opposition d'états de savoir comme organisateur du récit

Séance	N°	Loc	Intervention
3	85	Malo	et Pierre/ il savait pas le danger

- 30 Dans cette classe, ce principe organisateur est repris à plusieurs reprises par d'autres élèves et fait l'objet d'un étayage de l'enseignante.

Tableau 9. Étayage relatif aux états de savoir

Séance	N°	Loc	Interventions
3	283	Malo	il ne va plus désobéir à sa maman
3	286	M	pourquoi
3	291	Viviane	maintenant il sait le danger
3	292	M	pourquoi il sait le danger maintenant
3	293	Clarissa	parce qu'il y était
3	294	Melwan	dans le danger/ il était dans le danger
3	295	M	c'est quoi le danger pour les enfants
3	423	M	pourquoi la maman elle connaît le danger
3	424	Clarissa	parce qu'elle a vu le papa se faire manger
3	425	M	Alex/ pourquoi la maman connaît le danger
3	426	Melwan	parce que le papa s'est fait manger par monsieur Grégory
3	430	Malo	parce que le papa ne connaissait pas le danger

- 31 Cette séance en moyens se distingue sur ce plan des autres, en ce que le terme de danger, présent dans le titre mais en général peu repris, est ici un élément organisateur en termes d'expérience, de connaissance (y compris, de la part de Malo, du parallélisme entre l'aventure du père lapin et celle du fils). Il circule entre plusieurs élèves et fait l'objet d'une tentative de définition à la demande de l'enseignante (295). La centration des élèves de cette classe (on peut, on doit, on ne peut pas) est liée aussi à des interventions enseignantes plus insistantes et plus centrées qu'ailleurs sur le motif de l'interdit. On rejoint ici la question des priorités de l'étayage dans une situation où tant de visées sont poursuivies.

## Construire son langage, construire une compétence langagière ?

- 32 Il est d'autre part fondamental, quand on parle de construction dans les échanges verbaux, de bien distinguer si on entend par là l'élaboration collective dans l'activité conjointe (au cours de la séance, le groupe arrive à bout d'une restitution de l'histoire ou s'accorde plus ou moins sur son interprétation), ou si on l'envisage comme construction

d'une compétence, un apprentissage langagier, ce qui suppose une appropriation individuelle.

- 33 On peut faire l'hypothèse que la collaboration, l'imitation lors de l'activité collective peuvent être un lieu d'apprentissage pour chacun, mais l'observation de cette activité collective ne permet pas en elle-même de conclure à un apprentissage, qui relève d'autres processus et d'une autre temporalité que l'activité. Cette inférence optimiste a été fréquente dans beaucoup de travaux à un moment donné, en réaction contre les formes d'évaluation uniquement individuelles, et on a privilégié le versant social de l'activité conjointe, en se réclamant du socioconstructivisme ou de L. Vygotski. Or il y a en psychologie et en didactique un passé de la problématique des interactions et de l'apprentissage, qu'il s'agisse de celui du langage ou de connaissances en jeu dans l'interaction, comme il y a une histoire des recherches socioconstructivistes. En affinant les observations, ces travaux sont allés dans le sens d'une prudence épistémologique et d'une attention aux conditions spécifiques qui font que les interactions entre pairs peuvent être des lieux d'apprentissage potentiel. Ces interactions en petit groupe peuvent en effet être aussi discriminantes qu'un dialogue didactique classique, comme l'ont montré par exemple des analyses du travail en groupes du corpus de grammaire analysé dans *Pratiques* (Halté, 1999), et ou des observations de socioconstructivistes, comme A. M. Schubauer-Leoni, montrant que les postures des uns et des autres pouvaient marginaliser celui qui avait suggéré la bonne solution. On peut certes reprocher à bien des travaux acquisitionnistes, psycholinguistiques et cognitivistes, d'amputer la dimension sociale dans leur analyse des opérations mentales intrapsychiques qui sous-tendent l'acquisition. Mais une perspective interactionniste qui postulerait une continuité simple entre l'extrapsychique et l'intrapsychique laisserait dans l'ombre le travail cognitif interne de l'appropriation, en la voyant comme une simple intériorisation de ce qui s'est passé dans l'interaction. C'est justement cette tension entre ces deux pôles que L. Vygotski a voulu dépasser, et il a essayé de cerner ce travail de l'enfant par les situations expérimentales d'observation qu'il a suscitées.
- 34 Parler d'apprentissage suppose donc de cerner les processus de l'appropriation linguistique chez chacun, en fonction de ses acquis à un moment donné, la façon dont il traite le matériau linguistique qu'il rencontre (texte source, énoncés des autres élèves), y prélève des indices, l'intègre, l'essaie dans d'autres contextes. On peut donc seulement postuler, si on n'a comme élément d'observation qu'une séance donnée, que les collaborations entre enfants, les reprises et les imitations qu'on observe sont éventuellement, dans certains cas, des séquences potentiellement acquisitionnelles, pour reprendre un terme de J.-F. de Pietro et M. Matthey qui a été très utilisé dans l'analyse des interactions exolingues<sup>2</sup>. On ne peut pas transposer complètement leur analyse aux conversations de jeunes enfants, du fait notamment de la dimension métalinguistique qui fait selon eux de ces moments conversationnels un lieu éventuel d'apprentissage sur le point linguistique en jeu : les interlocuteurs, natif et non natif, ont une centration sur la langue plus focalisée et consciente que les enfants quand ils racontent. Cependant on peut essayer de cerner quelques lieux, dont on peut penser qu'ils donnent des indicateurs sur un éventuel travail langagier.

## Quels pourraient être ces indicateurs d'un travail linguistique ?

- 35 Ce travail se fait ici dans un double rapport au langage d'autrui : les apports des autres élèves dans l'échange, et le texte-source d'autre part, auquel leurs ressources langagières sont confrontées pour le comprendre, le paraphraser, en extrayant ou en reformulant des éléments.
- 36 Les formes de coopération, les corrections, les boucles de reformulation ou de reprise entre élèves ont été relevées et étudiées souvent lors de ce colloque. On peut par exemple rappeler le rôle générateur des séries, qui fonctionnent comme des matrices pour expérimenter une structure, avec ses constantes et ses variations, rôle générateur qui avait été mis en lumière par F. François (1980) dans son analyse déjà ancienne des débuts de l'argumentation, et dont J. Bruner a montré la racine préverbale dans les jeux où l'enfant fait varier les objets d'une même action ou les actions avec un même objet. Entre autres exemples en séance 4, avec plus tard reprise décalée par Kendall (158), sans le mot *appartenir*, alors qu'on est passé à une autre séquence thématique.

Tableau 10. Rôle générateur des séries

Séance	N°	Loc	Interventions
4	138	Thiébaud	il a mangé des fruits qui sont pas à lui
4	141	Naomi	il a mangé des pommes de terre
4	143	Siméon	il a mangé des fruits qui lui appartient pas
4	144	Judicaël	il a mangé des haricots qui lui appartient pas
4	146	Paulo	ou des fruits qui/qui lui appartient pas
4	147	Thiébaud	qui lui appartiennent pas
4	158	Kendall	il a mangé des fruits sont/qui sont pas à lui

- 37 Un autre exemple concerne les hypothétiques, en séance 2.

Tableau 11. Matrice syntaxique hypothétique

Séance	N°	Loc	Interventions
2	163	M	à la place de monsieur Grégory qu'aurais-tu fait
2	165	Soliman	si j'étais monsieur Grégory eh ben/ j'aurais mangé Pierre
2	173	Sandra	si j'étais monsieur Grégory je partagerais mon jardin avec les autres//

2	174	Alice	si j'étais monsieur Grégory je laisserais les lapins tranquilles/ je les laisserais dans mon jardin cueillir tous les fruits/
2	176	M	et toi Elise
2	177	Elise	si j'étais monsieur Grégory je laisserais toujours les lapins tranquilles/
2	178	M	et toi Kaïss?
2	180	Sima	si j'étais monsieur Grégory je par/ je par(soupir) je laissais mon jardin
2	181	Sandra	partage
2	182	Sima	et moi je partage mon jardin
2	184	Alice	si j'étais monsieur Grégory je restais toujours à la maison

- 38 Mais la série n'induit pas forcément une appropriation chez tous selon une progression linéaire, les effets de contamination peuvent induire des régressions (l'imparfait se substitue au conditionnel), et les usages restent instables – comme on le voit – s'ils réapparaissent dans la suite de la séance. Il est assez difficile de dire si cette façon de jouer avec une matrice produit réellement un apprentissage.
- 39 Je me centrerai plutôt ici sur le travail qui s'opère sur le texte lu. On peut rappeler que pour L. Vygotski, l'interaction sociale n'implique pas forcément un dialogue effectif entre personnes, mais peut se faire dans la confrontation avec des outils ou des apports culturels. En absence d'étude longitudinale et de bilan préalable de ce qui était déjà acquis chez chaque enfant, chacun à son niveau, il est difficile, en présence de certains mots ou tournures du texte dans leurs énoncés, de dire s'ils ont été appris par suite des lectures et reformulations répétées en classe. D'autre part, la reprise par mémorisation de mots ou de segments entiers du texte ne signifie pas forcément une véritable acquisition, qui supposerait une capacité de les réorganiser, de les réutiliser dans d'autres contextes et d'autres constructions linguistiques (ce qui amenait P. Bange (1992) à distinguer entre l'apprentissage comme potentialité d'acquisition et le processus d'acquisition lui-même). Cependant cette situation mixte entre écrit (le texte lu au style plutôt littéraire) et oral, toutes les modalités de présence de « l'écrit dans l'oral »<sup>3</sup> suggèrent quelques formes de ce travail. Plutôt que les cas de mémorisation simple, ce peuvent être les moments où des élèves tâtonnent et s'essaient dans la réutilisation de formes du texte, en transposent un segment ou une construction dans leurs possibilités langagières.
- 40 On peut évoquer, comme exemple, les tâtonnements autour des constructions prépositionnelles. E. Clark (1998) montre combien la syntaxe et l'apprentissage du vocabulaire sont intriqués dans l'acquisition et comment les enfants ayant appris un mot dans un environnement linguistique et dans certaines constructions syntaxiques vont progressivement élargir son emploi par ajustements successifs, en l'expérimentant dans d'autres constructions et en déconstruisant les figements. De même les verbes sont longtemps utilisés à un temps donné, en rapport avec leur sémantisme et la fréquence dans l'usage, et c'est petit à petit que l'enfant les emploie à d'autres temps, comme l'a montré F. François. Les élèves reprennent en les transposant au passé beaucoup de verbes au présent dans le texte : en séance 8 le tâtonnement pour transposer au passé le verbe

*s'effondrer* au présent dans le texte montre peut-être un travail de ce type sur un acquis nouveau. En séance 8 également, Viviane se coltine avec l'expression du texte-source et ses deux appositions, tournure très rare à l'oral (Monsieur Grégory arrive, un panier à la main, prêt à l'attraper), et essaie à plusieurs reprises d'en trouver une reformulation.

Tableau 12. Tâtonnements pour transposer des expressions du texte source

Séance	N°	Loc	Interventions
8	55	Viviane	il s'est effondu::: dans dans son terrier/ il est tombé et il s'est endormi
8	40	Viviane	[...] quel destin [festin] [...] mais qu'est-ce qui se passe dans le potager si tranquille c'était monsieur Grégory qui approchait avec sa main avec un panier [...]
8	71	Viviane	[...] Grégory il est arrivé avec un panier dans la main/ prêt/ il était prêt à faire du pâté [...]

- 41 Autre exemple : le mot *perturbé* semble avoir marqué les élèves et il est bien mémorisé dans l'ensemble, mais il donne lieu à divers épisodes autour de la réassurance de son sens et de tâtonnement autour de sa construction, en relation avec le mot *émotions*.

Tableau 13. Tâtonnements autour d'un acquis nouveau (constructions de perturbé)

Séances	N°	Loc	Interventions
8	80	Tania	[...] il était pas bien par ses émotions de la journée
8	85	Viviane	[...] il arrêtais pas à de penser à ses émotions qu'il avait fait hier
4	111	Mélissa	mais il est encore perturbé de cette journée
4	112	Siméon	par les émotions de la journée
4	115	Naomi	parce qu'il se rappelle la course folle
4	116	Thiébaud	il se rappelle la course folle et il se demande s'il pourrait/ il a failli se faire attraper
4	117	Judicaël	et se faire manger
4	118	Mélissa	il est encore perturbé
4	119	Judicaël	par les émotions de la journée
10	62	Lucie	il était encore perturbé par les émotions de la journée
10	93	Ewan	[...] il était essoufflé des émotions de la journée
10	155	Lucie	il était encore perturbé par les émotions de la journée



10	163	Ewan	[...] il a goûté dans son lit parce qu'il était perturbé des émotions de la journée
10	165	Hugues	il était perturbé par les émissions de la journée

- 42 D'autres exemples montrent, dans la réutilisation des formules du texte, la différence entre les blocs mémorisés tels quels, sans doute sans véritable analyse, et la transposition sélective qu'ils en font, ce sur quoi ils butent, en fonction de leur niveau d'acquisition linguistique. La pronominalisation indirecte semble aussi un lieu d'observation possible sur ce travail de traitement du texte-source. Si en Alice et Paulo ont mémorisé littéralement la séquence du texte-source avec le pronom « en », cette forme pose problème aux autres élèves, de même que le « en » de « en a fait un civet », et ils utilisent diverses stratégies pour la contourner, en l'évitant ou en la paraphrasant.

Tableau 14. Stratégies de contournement d'une forme linguistique mémorisée mais posant problème

Séances	N°	Loc	Interventions
2	4	Alice	[...] n'allez pas dans le jardin de monsieur Grégory votre pauvre père n'en est jamais revenu//
4	12	Paulo	[...] surtout surtout n'allez pas dans le jardin de monsieur Grégory/ votre pauvre père n'en est jamais revenu//
1	4	Shona	[...] dans le potager de monsieur Grégory votre pauvre père qui est allé/ il n'est jamais revenu et madame Grégory a fait un civet pour son repas
7	53	Keziah	la maman/ elle a dit votre père n'a jamais revenu
7	54	Camilla	madame Grégory a fait de votre père/ votre père n'est jamais revenu// madame Grégory l'a transformé en pâté/
5	73	Emilie	[...] 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	76	Leslie	le papa il est jamais revenu parce que monsieur et madame Grégory ils l'ont mangé
6	5	Emilie	votre père y est allé une fois et il n'est jamais jamais revenu

- 43 On peut prendre deux autres exemples concernant l'ordre des mots. Les élèves semblent avoir mémorisé l'expression *course folle* et la réutilisent beaucoup, mais très rarement en position sujet comme dans le texte (« la course folle reprend de plus belle »), le mot abstrait *course* figurant plus facilement en objet de l'action d'un animé qu'en position de thème. La plupart des élèves qui ont mémorisé l'expression l'utilisent en complément de divers verbes dont le sujet est Pierre ; les rares élèves qui mémorisent et reprennent

l'ordre des mots en position sujet semblent être plutôt des élèves avancés, comme Yannick (246) ou Malo (247) dans la classe de moyens en séance 3.

Tableau 15. Transpositions relatives à l'ordre des mots

Séances	N°	Loc	Interventions
6	18	Leslie	[...] monsieur Grégory il l'entend et il reprend sa course folle [ <i>restitution littérale de la première occurrence</i> ]
5	27	Emilie	[...] il saute dans l'arrosoir il va dehors il recommence sa course folle [...]
5	70	Lili	[...] il a enlevé son gilet et il a rattrapé sa course//
3	246	Yannick	il reprend la course folle
3	247	Malo	la course folle reprend

- 44 Un autre exemple relatif à l'ordre des mots et qui permet d'inférer des opérations de traitement est celui des relatives. M. Laparra a montré les difficultés spécifiques du système des relatives en français, combien c'est progressivement que les élèves développent et élargissent cet usage à d'autres cas que ceux utilisés primitivement (avec pronom relatif sujet, et avec insertion dans le groupe verbal en seconde partie de phrase). Cet usage est le plus précoce, on en voit beaucoup d'occurrences dans le corpus, notamment dans les formules à présentatif (« il y avait un bruit qui l'effrayait »), sans qu'on puisse penser que ce soit dû à un apprentissage scolaire. Mais ces relatives sont pratiquement toujours en seconde partie de phrase, les relatives en « qui » insérées dans le groupe sujet, comme dans le texte-source (« Romarin, Neige et Capucine, qui sont très obéissants, vont dans le pré » ; « Pierre, qui est le plus intrépide de la famille ne peut contenir, les oiseaux qui l'observent lui crient de se sauver ») sont rarement reprises par les enfants. Chez les quelques élèves qui les essaient sans que ce soit un bloc mémorisé littéralement, on voit les traces de cet usage en construction, notamment par la répétition du sujet.

Tableau 16. Indices d'un usage en construction : relatives inscrites dans une groupe sujet

Séance	N°	Loc	Intervention
1	4	Shona	[...] 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 et madame Grégory a fait un civet pour son repas

- 45 Pour les relatives avec relatif objet, on observe beaucoup de reprises plus ou moins littérales de la séquence du texte source (« ils se partagent les mûres qu'ils ont ramassées ainsi que le pain et le lait que leur mère a ramenés pour le dîner »).

Tableau 17. Reprises mémorisées de relatives avec relatif complément

Séances	N°	Loc	Interventions
4	128	Siméon	Romarin/ Capucine et Neige vont se partager les mûres qu'ils ont ramassées pour le dîner
5	56	Marco	[...] Capucine/ Neige et Romarin ils sont en train de partager les mûres qu'ils ont cueillies [...]
6	26	Leslie	[...] ils mangent les mûres/ le pain et le lait que la maman elle [...]
8	81	Sergueï	[...] les quatre ils se sont partagé les mûres qu'ils avaient cueillies

- 46 Ce sont plutôt des élèves diserts, dont on ne connaît pas les acquis antérieurs ; cette forme n'est pas reprise par d'autres, et on ne la retrouve que dans de rares cas dans d'autres contextes linguistiques (S2-219 Sandra : « il dit jamais les bêtises qu'il a faits »). Ici encore, plus que les blocs mémorisés, ce sont les tâtonnements sur des usages pas encore acquis qui sont indicateurs du travail sur la langue, ici encore apparemment chez deux élèves avancés.

Tableau 18. Tâtonnements autour d'usages non acquis comme indicateurs d'un travail sur la langue

Séances	N°	Loc	Interventions
2	120	Sandra	un grand repas où Capucine Neige et Romarin ils mangent les mûres où ils ont ramassé dans le jardin// dans le pré// c'est un préau?
6	43	Marco	[...] on croyait que c'était un rêve tellement il y avait des trucs de lapins qui mangeaient [...]

- 47 En fait ce qui permet le mieux d'approcher les processus internes qui sous-tendent le développement du langage, ce sont semble-t-il les situations de difficulté à dire, où la tâche de verbalisation ne va pas de soi parce qu'on ne dispose pas d'un pré-codé, comme dit F. François, pour mettre en mots des relations complexes qu'on cherche à expliciter. Pour observer des conduites pouvant permettre des inférences sur les processus d'acquisition, L. Vygotski (2014) insiste beaucoup sur l'intérêt des tâches complexes, un peu trop difficiles, qui obligent l'enfant à traiter des éléments conflictuels. Les sources de résistance ou de conflit peuvent être de divers ordres, que je ne développerai pas ici, en renvoyant à une analyse déjà ancienne (Nonnon, 2001). Les tâtonnements les plus spectaculaires pour ce type de verbalisation où le langage résiste sont évidemment celles d'élèves avancés, mais on voit aussi des élèves petits parleurs ou moins diserts se coltiner avec ces problèmes de verbalisation. Un lieu typique de ce travail est la verbalisation d'états mentaux complexes, soit le doute par rapport à un état de croyance ou de savoir, en relation avec des interrogatives indirectes, quand il s'agit par exemple de la perplexité vis-à-vis de la chatte, soit de l'expression de points de vue nuancés et non binaires, quand il s'agit par exemple de se projeter dans le point de vue de Monsieur Grégory et de

formuler en quoi il n'est pas vraiment méchant. En séance 2 par exemple, Sima s'y prend à plusieurs fois, par une suite d'auto-reformulations, pour trouver la formulation du point de vue de Monsieur Grégory vis-à-vis du lapin qui pille son jardin et il reprend ses tentatives plus tard dans la séance.

Tableau 19. Autoreformulations pour parvenir à formuler un point de vue complexe

Séance	N°	Loc	Interventions
2	145	Sima	il est un petit peu méchant
2	146	M	c'est-à-dire/ explique
2	147	Sima	elle veut pas que personne elle demande pour manger ses fruits//
2	148	Gaël	Pierre il aurait dû demander à monsieur Grégory
2	159	Elise	il est pas d'accord pour manger ses légumes//
2	200	Sima	monsieur Grégory il veut pas qu'il mange il veut qu'il dit/ pour manger les fruits faut dire//
2	203	Sandra	j'ai pas compris
2	204	M	explique à Sandra/ Sima/ elle n'a pas compris ce que tu as dit//
2	205	Sima	elle veut qu'il demande pour manger ses fruits//
2	206	M	qui// dis le nom des personnages
2	207	Sima	monsieur Grégory il veut pas qu'il demande pas pour manger ses légumes//
2	208	M	monsieur Grégory ne veut pas que Pierre ne demande pas pour manger ses légumes//
2	209	Sandra	ah d'accord j'ai compris maintenant//

- 48 Par son caractère de boucle explicitement centré sur un problème de langage et d'intercompréhension, cette petite séquence se rapproche des séquences potentiellement acquisitionnelles décrites dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais ce signalement explicite est assez rare dans le corpus. Pour formuler également ce point de vue nuancé sur Monsieur Grégory, Kendall essaie d'articuler deux éventualités alternatives. Mais la clôture de l'échange par l'enseignante ne permet pas de savoir ce que Kendall s'est approprié de cette reformulation.

Tableau 20. Tâtonnement autour de la formulation d'une alternative mais travail non abouti pour cause de reformulation par un tiers

Séance	N°	Loc	Interventions
--------	----	-----	---------------

4	193	Carina	il est pas très méchant
4	194	Siméon	c'est juste qu'il n'aime pas qu'on vienne dans son potager
4	195	Thiébaud	et qu'on mange
4	197	Keliane	il aime pas qu'on mange dans son potager
4	204	Alice	il est un petit peu gentil
4	207	Paulo	il préfère quand il entend pas de bruit pour rester tranquille monsieur Grégory/
4	208	Kendall	euh venait pas dans son potager
4	209	Mélissa	il est pas content
4	210	Kendall	on venait pas dans son potager il venait gentil// on venait/ il mangeait il viendrait méchant
4	211	M	je n'ai pas très bien compris// qu'est-ce qu'il a voulu dire Kendall
4	212	Siméon	il avait dit que si on vient pas dans son potager il est gentil/ il mange pas et si on vient il devient méchant

- 49 Un exemple intéressant dans la même séance est le conflit qui s'opère à propos de la formulation du texte-source « Pierre se jure de ne jamais plus désobéir ». Les élèves, sensibles au motif canonique de la réparation et à la morale de l'histoire, la reformulent avec le verbe *promettre*. Mais l'usage apparemment acquis est de promettre à quelqu'un, pas l'usage pronominal du verbe. Or si Pierre promet à sa mère de ne plus désobéir, cela entre en contradiction avec ce qu'ils ont compris par ailleurs (il ne dit rien de son aventure), ce qui donne lieu à discussion.

Tableau 21. Problèmes de logique du récit liés à la confusion « promettre » et « se promettre »

Séance	N°	Loc	Interventions
4	162	Paulo	il a menti à sa maman parce qu'ils avaient tous promis qu'ils allaient pas dans le pré de monsieur Grégory
4	169	M	et vous croyez qu'il va recommencer Pierre?
4	174	Paulo	parce qu'il a déjà la trouille maintenant/ il a la trouille maintenant il avait promis de ne plus désobéir
4	180	Siméon	il a promis de ne plus désobéir
4	183	Siméon	il a fait une promesse
4	184	Mélissa	non/ sa maman elle sait pas

4	186	Thiébaud	il a rien dit
4	187	Paulo	c'est parce que s'il aurait dit/ sinon s'il l'aurait dit il s'aurait fait engueuler [...]

- 50 Mais ce petit dialogue ne trouve pas de solution linguistique relative au pronominal réfléchi, l'enseignante n'explicitant pas le conflit et clôturant l'échange pour passer à autre chose. Ici encore se pose la question de l'étayage enseignant et des décisions difficiles à prendre qu'il implique, notamment dans l'élucidation des conflits de centration et la focalisation de l'attention sur certains points dont la verbalisation est un problème linguistique à résoudre.

## À quelles conditions peut-on parler d'apprentissage, ou de construction du langage ?

- 51 Il n'est évidemment pas question de prétendre que les pronoms personnels compléments indirects, les relatives incises avec relatifs compléments ou les pronominaux réfléchis sont des objectifs d'acquisition prioritaires en maternelle : il faut bien sûr tenir compte d'une logique normale de développement, et il y a bien d'autres urgences pour beaucoup d'élèves. C'est d'autant moins la visée de cette analyse que la plupart des exemples repérables et présentés ici sont le fait d'élèves plutôt bien armés sur le plan du langage : on peut moins commenter ce que disent ceux qui ne parlent pas ou très peu, ou produisent seulement quelques éléments de liste dans les cadres thématiques ou syntaxiques énoncés par les autres. Il s'agissait seulement de se demander ce que peuvent être des indicateurs, sinon d'un apprentissage, du moins d'un travail linguistique, même s'il nous manque des éléments sur les acquis préalables de chacun.
- 52 Cette petite analyse fait réfléchir sur les indicateurs de progrès, qu'ils soient de l'ordre du développement ou d'apprentissages scolaires suscités par des dispositifs spécifiques. La longueur des énoncés (pour chaque élève et pas en moyenne, évidemment) reste un indicateur pertinent quoique robuste. La longueur des interventions comporte la plupart du temps des éléments de mise en relation entre énoncés, même par la parataxe, et même s'ils peuvent être de niveaux très différents. On peut alors repérer des indicateurs souvent pertinents, comme la confrontation de deux ou plusieurs temps verbaux dans la même intervention, pouvant correspondre à un étayage causal, à une justification, une explication, une mise en opposition ; etc. Mais on voit bien qu'il n'est pas forcément pertinent de comptabiliser globalement par exemple les subordonnées, dont l'usage et les caractéristiques peuvent correspondre à des opérations psycholinguistiques, des degrés de difficulté et des étapes du développement très différents, comme on l'a évoqué pour les temporelles ou les relatives. Un exemple bien connu est le *parce que* : même s'il est important pour la logique des actions dans le récit de justifier les actions par leurs raisons, le *parce que* est d'acquisition très précoce, comme l'a montré J. Piaget, et beaucoup d'enfants l'utilisent déjà en dehors d'une intervention didactique. La formulation du but pose par contre d'autres problèmes, en particulier d'ordre des segments propositionnels dans la phrase (que mentionne-t-on en premier ?), et on voit dans le corpus comment certains s'y attellent avec plus ou moins de réussites, avec des stratégies diverses comme de l'expression par la conséquence (*comme ça il...*). On peut se

référer à E. Clark pour la nécessaire attention, dans la durée, aux petits déplacements dans les usages, les entours linguistiques et les contextes, qui fondent les acquisitions et le développement langagier. Mais cela pose aux chercheurs des problèmes méthodologiques si on veut traiter des corpus importants dans une durée longue, ce qui est une condition pour parler d'apprentissage, et ne pas en rester à de microanalyses qualitatives descriptives. On est tenté de revenir à des indicateurs robustes, apparemment simples à traiter pour satisfaire des exigences indispensables de mesure, même s'ils ont fait l'objet depuis longtemps de critiques. Cela appelle donc une part d'inventivité, comme celle dont L. Vygotski fait preuve, dans son domaine, dans l'invention de ses objets et de ses critères d'observation, comme dans les dispositifs expérimentaux qu'il construit pour observer le développement des enfants.

- 53 Il reste en tout état de cause difficile de savoir à partir d'une activité conjointe ce qui construit vraiment un apprentissage, et surtout un apprentissage pour tous les élèves. La question du nombre et du temps se rejoignent ainsi dans leurs implications méthodologiques. L'apprentissage comme je l'ai dit concerne chaque individu, pas seulement le locuteur collectif qu'est la classe. Il faudrait pouvoir mesurer les traces chez chacun qu'a laissées le travail en commun, en fonction de ses possibilités actuelles et de ses acquis. Le gros problème des enseignants dans la conception et la gestion de situations de langage est la prise en compte des élèves qui parlent peu ou mal, de la place à leur donner dans l'échange collectif sans en ralentir la dynamique. Il est aussi de s'assurer que le profit qu'ils en tirent est proportionnel au temps passé, et que ce ne sont pas ceux qui ont déjà beaucoup d'acquis qui en profitent le plus. Le sentiment de réussite d'une activité commune ne doit pas occulter le souci d'équité, même s'il est difficile de résister à que G. Sensevy appelle la « différenciation didactique passive », au risque qu'une réussite et une efficacité didactique accroissent l'écart entre les meilleurs et les moins bons, en profitant davantage aux premiers. C'est pourquoi une comparaison des trajectoires des élèves, en fonction des niveaux de développement et des positionnements dans l'échange acquis antérieurement, est nécessaire pour pouvoir conclure à des effets d'apprentissage pour les uns et les autres. Plusieurs études en ce sens – par exemple celle d'E. Auriac-Slusarczyk (2015) pour les effets éventuels de la pratique d'ateliers de philosophie sur les compétences langagières en primaire – se sont essayées à cette mesure différentielle (même si c'est selon des critères un peu trop simples comme la subordination), et ont repéré notamment que c'était pour les élèves moyens sur le plan scolaire qu'on pouvait conclure le plus à des progrès, du moins sur certains indicateurs.
- 54 L'apprentissage et la mesure de ces apprentissages supposent du temps, le temps de stabiliser, de développer ce qui a été appris, de l'essayer dans d'autres contextes. Une étude ancienne de L. Lentin (1988) s'appuyait sur des observations longitudinales très longues d'interactions entre chercheur et jeune enfant, pour voir au bout de combien de temps et sous quelle forme émergeait en production spontanée une forme qui avait été fournie dans le dialogue, sans qu'il s'agisse d'une imitation : les délais étaient parfois longs, et cette forme faisait l'objet d'un travail progressif qui continuait après la première émergence. La question du temps est aussi cruciale chez L. Vygotski (2014), en relation avec la notion centrale chez lui de développement : il le fait intervenir de plusieurs façons dans ses expérimentations, au cours de la séance d'observation elle-même, en refaisant l'activité avec des variations dans la tâche, des éléments nouveaux (un outil par exemple), et entre les séances d'observation, répétées plusieurs fois, pour voir justement la stabilité, le développement potentiel et les transferts possibles d'un progrès.

- 55 Il n'y a pas dans le corpus fourni de dimension longitudinale : les séances concernent des classes de moyens et des classes de grands, mais ce ne sont pas les mêmes élèves. S'il y a progrès éventuellement entre moyens et grands, cela ne permet donc pas de conclure à un effet de l'apprentissage, mais plutôt à un effet normal de développement. Il est troublant de voir qu'il y a en fait dans les corpus peu de différences significatives entre classes de moyens et classes de grands, tant dans la tâche que dans les conduites des élèves. On dispose de deux séances successives dans un seul cas (séances 5 et 6) : même si le délai entre deux est trop court et le nombre de séances trop limité pour juger valablement d'effets d'apprentissage, ce peut être l'occasion de se demander ce qui se passe d'une séance à l'autre, sur quoi portent d'éventuels progrès, et pour quels élèves. En effet c'est une attention différenciée qui peut donner le plus d'éléments sur les effets d'une telle reprise.
- 56 Comme on peut s'y attendre, les « grands parleurs » de la première séance restent ceux qui dominent la seconde, au moins dans le nombre d'interventions et temps de parole (Emilie, Leslie, Marco, Céline), et les « petits parleurs » le restent dans l'ensemble dans les deux séances (Alexis, Lili), avec une augmentation pour quelques-uns (Daly, Frédéric). Les positions énonciatives aussi restent dans l'ensemble stables d'une séance à l'autre, ce sont les mêmes qui explicitent la logique des actions ou verbalisent des états mentaux (Emilie notamment). Les élèves semblent garder d'une séance à l'autre les mêmes focalisations sur tel ou tel point de l'histoire : Alexis par exemple mentionne d'emblée l'épisode du filet de groseilles en première séance et en deuxième séance, ou le saut dans l'arrosoir ; il ne reprend pas les propositions d'autres élèves, si on excepte en séance 5 son intervention ludique dans la série sur l'eau de l'arrosoir, et en séance 6 une intervention sur la mare et la chatte à la demande adressée de l'enseignante.

Tableau 22. Stabilité des interventions d'un même élève d'une séance à l'autre

Séances	N°	Loc	Interventions
5	5	Alexis	il était coincé dans le filet de groseilles//
6	6	Alexis	y avait une ou deux choses qui étaient pas accrochées
5	16	Alexis	il a sauté dans l'arrosoir
6	8	Alexis	il a sauté dans l'arrosoir et il s'est pris les les/ fils de groseilles
5	64	Alexis	peut-être que c'est de l'eau des toilettes
6	106	Alexis	il y a aussi/ la chatte et puis les poissons// c'est un poisson normal et la chatte elle veut l'attraper le poisson/ elle en ferait bien un dîner

- 57 On retrouve cette stabilité et ce parallélisme entre les deux séances chez des élèves moteurs du dialogue, par exemple la centration d'Emilie sur la transgression et la réparation, ou sur la formulation en termes de solution du problème du gilet accroché au filet, déjà citée (S5-63 et S6-33).
- 58 Céline et Leslie reprennent au début et à la fin d'une séance, et d'une séance à l'autre leur enchaînement sur l'opposition des lapereaux.



Tableau 23. Autoreformulations et reprises d'interventions d'une séance à l'autre

Séances	N°	Loc	Interventions
5	63	Emilie	[...] Pierre il promet de plus jamais jamais désobéir
6	33	Emilie	[...] il promet de plus jamais jamais désobéir//
5	6	Céline	[...] les lapins ils ont été dans le/ dans le jardin comme la maman elle leur avait dit//
5	8	Leslie	[...] il y en avait trois qui z'étaient dans le champ et Pierre qui a désobéi//
5	96	Céline	Capucine/ Neige et Romarin c'est des c'est des lapins très obéissants
5	97	Leslie	et Pierre c'est euh celui-là il a désobéi//
6	97	Céline	c'est des enfants/// qui (il)s obéissent à leur maman
6	98	M	tous?
6	99	Céline	non// juste un// c'est Pierre// il a pas écouté sa maman

- 59 Cette reprise par le même élève peut correspondre à un travail sur la formulation, le second essai étant plus abouti que le premier, par exemple chez Emilie.

Tableau 24. Autoreformulations d'une séance à l'autre et travail linguistique chez un même locuteur

Séances	N°	Loc	Interventions
5	27	Emilie	[...] il s'approche pas de la chatte blanche il sait pas si son cousin il lui a dit si c'est vrai qu'ils mangent les lapins ou pas / les chats//
6	24	Emilie	près du lac il y avait une chatte blanche et il savait pas si son cousin il avait raison/ si les chats ils étaient les ennemis des lapins

- 60 Dans une perspective d'équité, cependant, il faudrait centrer l'attention sur ces déplacements chez ceux qui parlent peu ou en restent au départ à des inventaires ou à la mention de faits isolés. Daly par exemple participe un peu plus dans la seconde séance, en partie en s'intégrant dans des séries en forme de liste, mais aussi en complétant par une relative l'énoncé d'une camarade. Lili en seconde séance reprend une structure consécutive présente dans des interventions antérieures d'autres élèves.

Tableau 25. Petits déplacements d'une séance à l'autre chez des locuteurs moins diserts

Séance	N°	Loc	Interventions
6	60	Céline	dans le potager/ c'est un jardin

6	61	Daly	où il y a plein de légumes et de fruits
6	20	Marco	et après il va dans l'arrosoir et l'eau il était tellement tellement gelée qu'il a fait atchoum/ et après monsieur Grégory il se retourne/ et après il s'approche de l'arrosoir/ et après il reprend cette course folle/ et après il a trouvé la porte
6	27	Frédéric	et après il dort/ il est tellement crevé de fatigue que après il dort
6	32	Lili	Pierre/ tellement qu'il est fatigué/ il veut pas manger//

- 61 Frédéric très discret en première séance intervient plus activement dans la seconde, le plus souvent lui aussi en s'intégrant dans des séries en forme de liste, mais en reprenant une tournure consécutive, etc. Il est évident que sur si peu de données les déplacements sont peu interprétables. Mais il reste qu'on ne peut parler d'une construction du langage que par un suivi dans une durée longue et régulière, sur des points précis, et d'autre part qu'il est important que ce suivi s'attache de façon différenciée à ceux chez qui cette construction est plus lente et problématique.

## Conclusion

- 62 Ces distinctions nécessaires, ces conditions et ces précautions questionnent bien sûr les enseignants, mais au premier chef les chercheurs. Une question très complexe en didactique est celle de la validation éventuelle des prescriptions ou des incitations, par une mesure des effets notamment. Cette mesure pose en effet des problèmes théoriques et méthodologiques redoutables, pour beaucoup de raisons :
- la tension entre la nécessité, pour pouvoir conclure à des apprentissages, de travailler sur des corpus conséquents et des durées longues, et donc le recours à des indicateurs relativement simples, et d'autre part la finesse des processus en jeu (un progrès ou une acquisition ne se joue jamais en termes de tout ou rien, de présence ou d'absence d'une structure ou d'une étiquette verbale), qui peut induire des descriptions qualitatives détaillées mais ponctuelles ;
  - l'intrication, dans l'analyse des productions des élèves, entre des effets normaux du développement et des effets d'apprentissages scolaires, et parmi ceux-ci, entre apprentissages explicites et apprentissages implicites ;
  - la rigueur nécessaire pour ne pas conclure d'un plan d'analyse (ici l'activité collective) à un autre plan, qui relève d'une autre logique et d'une autre temporalité (l'apprentissage), etc.
- 63 Tout cela rend l'analyse en termes d'effets très délicate, comme le montrait un dossier de la *Revue française de pédagogie* (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004), qui explicite la pluralité des niveaux d'appréhension, entre la tâche prévue par l'enseignant ou le didacticien, la tâche telle qu'elle se déroule dans la réalité, l'activité des élèves dans cette tâche, en fonction de la façon dont ils la cadrent, l'apprentissage par chacun, et en définitive l'acquisition de ce qui était visé. La discipline de s'attacher à l'analyse de corpus avérés importants a le grand mérite de montrer ce qui se passe vraiment, et éventuellement de s'interroger sur les rapports et les écarts entre les premiers niveaux de la série (tâche prévue, tâche réelle, activité des élèves), ce qui est une avancée, même si le rapport entre activités collectives et apprentissages reste à creuser.

- 64 Cela renvoie donc aux questions des fonctions qu'on donne à l'analyse des interactions en classe : effet de loupe pour repérer plus objectivement la pluralité des niveaux d'engagement, de perception de la tâche et d'engagement de différents types d'élèves ? Affinement des critères et des indicateurs pour appréhender le travail langagier et d'éventuels progrès ? Exploration des facettes de la tâche et des seuils ou obstacles qu'elle peut poser aux élèves ? Délimitation des lieux possibles de travail spécifique en fonction des difficultés repérées et des lieux de décision de l'enseignant, au delà de l'urgence et des visées multiples de la gestion en temps réel du polylogue ? Vouloir prouver en ce domaine est difficile, c'est une des épines dans le pied de la didactique, cela supposerait des conditions exigeantes qu'elle n'a pas toujours les moyens d'assumer. Mais la constitution et l'analyse de corpus conséquents comme celui proposé ici est une aubaine et un point de départ riche pour creuser des questions dont l'implication pour l'enseignement est évidente.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- AURIAC-SLUSARCZYK, E. *et al.* (2015). « Les premières pistes d'exploitation du corpus Philosophèmes ». In : Auriac-Slusarczyk, E. & Colletta, J.-M. (dirs), *Les ateliers de philosophie. Une pensée collective en acte*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- BANGE, P. (1992). « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) ». *Aile* 1, p. 53-85. En ligne : <https://journals.openedition.org/aile/4875>.
- BERGER, P., LUCKMANN, T. (1989) [1966]. *La construction sociale de la réalité*. Trad. de l'américain par P. Taminiaux. Paris : Klincksieck.
- BRU, M., ALTET, M., BLANCHARD-LAVILLE, C. (2004). « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes en relation avec les apprentissages ». *Revue française de pédagogie* 148, p. 75-87. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2004\\_num\\_148\\_1\\_3251](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3251).
- BRUNER, J. S. (1991) [1990]. *Car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Trad. de l'anglais par Y. Bonin. Paris : Eshel.
- CHAMPAUD, C. & JAKUBOWITZ, C. (1979). « Situation hypothétique et conditions de production des énoncés avec "si" : étude génétique ». *Bulletin de psychologie* 341, p. 773-790.
- CLARK, E. (1998). « Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français ». *Langue française* 118, p. 49-60. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1998\\_num\\_118\\_1\\_6250](https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1998_num_118_1_6250).
- DE PIETRO, J.-F., MATTHEY, M. & PY, B. (1989). « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue ». In : Weil, D. & Fugier, H. (dirs), *Actes du troisième colloque de linguistique*. Strasbourg : Université des sciences humaines et université Pasteur, p. 99-124.
- FRANCOIS, F. (1980). « Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité ». *Pratiques* 28, p. 83-94.

HACKING I. (2008) [1999]. *Entre sciences et réalité. La construction sociale de quoi ?* Trad. de l'anglais par B. Jurdant. Paris : La Découverte.

HALTÉ, J.-F. (coord.) (1999). « Interactions et apprentissages ». *Pratiques* 103-104.

LAPARRA, M. (1995). « Quelques réflexions didactiques sur l'apprentissage des relatives ». *Pratiques* 87, p. 59-91.

LENTIN, L. et al. (1988). *Recherches sur l'acquisition du langage*. Paris : Université de la Sorbonne nouvelle. Volumes 1 et 2.

MARTY, N. (coord.) (1991). « L'écrit dans l'oral ». *Études de linguistique appliquée* 81.

NONNON, É. (2001). « Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation ». *Repères* 24-25, p. 23-57. En ligne : [https://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2001\\_num\\_24\\_1\\_2369](https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2369).

VYGOTSKI, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Trad. du russe par F. Sève. Paris : La Dispute.

## NOTES

1. Le recours dans cet article à des références anciennes, mais toujours stimulantes quoique parfois peu rappelées dans les travaux récents, est un choix dans cette recherche de mémoire.
2. J.-F. De Pietro, M. Matthey et B. Py (1989) entendent par là « toute séquence conversationnelle autour d'un problème de formulation perçu comme tel par le locuteur lui-même ou par un autre déclenchées par un obstacle communicatif ». Ces séquences « révèlent au plus près les activités cognitives de l'apprentissage ».
3. Pour reprendre le titre d'un numéro ancien des *Études de linguistique appliquée*, « L'écrit dans l'oral » (Marty, 1991).

---

## AUTEUR

**ÉLISABETH NONNON**

Université Lille 3, CIREL, EA 4354, F-59000, France