Une approche de l'activité langagière verbale et paraverbale d'élèves de petite section de maternelle à l'occasion de lectures d'album

Analyse comparée de trois groupes de lecteurs, lors de la phase de lecture oralisée et de la phase de discussion d'une séance de découverte d'album fictionnel.

An approach to the language activity (verbal and paraverbal) of preschool pupils during the reading of a storybooks. Comparative analysis of three groups of readers, during the oral reading phase and the discussion phase of a storybook discovery session.

Camille Lassère-Totchilkin, Véronique Boiron et Martine Jaubert

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/6727>

DOI : 10.4000/trema.6727

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Référence électronique

Camille Lassère-Totchilkin, Véronique Boiron et Martine Jaubert, « Une approche de l'activité langagière verbale et paraverbale d'élèves de petite section de maternelle à l'occasion de lectures d'album », *Tréma* [En ligne], 55 | 2021, mis en ligne le 20 octobre 2021, consulté le 13 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/6727> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.6727>

Ce document a été généré automatiquement le 13 décembre 2021.

Tréma

Une approche de l'activité langagière verbale et paraverbale d'élèves de petite section de maternelle à l'occasion de lectures d'album

Analyse comparée de trois groupes de lecteurs, lors de la phase de lecture oralisée et de la phase de discussion d'une séance de découverte d'album fictionnel.

An approach to the language activity (verbal and paraverbal) of preschool pupils during the reading of a storybooks. Comparative analysis of three groups of readers, during the oral reading phase and the discussion phase of a storybook discovery session.

Camille Lassère-Totchilkin, Véronique Boiron et Martine Jaubert

- 1 Dès les premiers mois de la scolarité, les élèves sont invités à s'engager dans l'appropriation d'un média classique – le livre de littérature jeunesse portant une histoire illustrée ou assortie d'images¹ : l'album fictionnel. C'est un objet au cœur duquel, la plupart du temps, l'expérience humaine est mise en scène pouvant amener chacun à s'exprimer, à entreprendre un va et vient entre singularité et altérité. Nous inscrivons notre contribution notamment dans la continuité des travaux de Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003) qui proposent que l'organisation d'échanges langagiers à propos de lectures d'albums permette aux élèves de « socialiser l'acte de lire tout en prenant leur élan dans leur propre subjectivité » (2003 : 19).
- 2 Nous entreprenons de montrer en quoi un dispositif de lecture d'album fictionnel en petite section de maternelle (désormais PS) peut fournir aux jeunes élèves (âgés de 3 ans environ) des possibilités d'interactions favorisant leur entrée dans la culture littéraire à partir de leurs interventions initiales (verbales et paraverbales), émergeant

lors de la lecture oralisée magistrale de l'album. En effet, ces différentes modalités d'interactions (verbales et paraverbales) offrent aux élèves différentes manières de s'engager sur le plan langagier et social² dans l'activité collective de lecture d'album. Les modalités d'interactions, conduites par l'enseignante lors de la phase de discussion qui prolonge la phase de lecture oralisée, s'appuient sur les interventions initiales des jeunes lecteurs puis s'orientent vers l'appropriation de pratiques de lecteurs (Jaubert, Rebière, Boiron, 2018), à la mesure d'élèves de 3 ans. Cette contribution vise à repérer des manières différenciées qu'ont les élèves de s'engager dans « l'élaboration conjointe d'interprétations » (Boiron, 2010) à l'occasion de la première découverte scolaire de cet objet plurisémiotique qu'est l'album fictionnel, mais aussi à montrer comment les échanges langagiers permettent d'amorcer un ancrage dans les pratiques sociales de lecteurs de littérature jeunesse.

- 3 Nous faisons l'hypothèse que l'analyse de l'activité langagière des élèves lors de la séance de découverte de lecture d'albums fictionnels renseigne sur leurs manières différenciées de s'inscrire dans l'élaboration conjointe d'interprétation de significations, et que la phase de discussion qui suit contribue à diversifier l'expérience de travail langagier et social de l'approche littéraire d'un album fictionnel.

Repères théoriques

- 4 Nous caractérisons ce dispositif scolaire de lecture en situant l'activité langagière des élèves (Brigaudiot, 2000) - repérable dans leurs interventions gestuelles ou verbales - dans une approche sémiotique d'*attention conjointe* (Bruner, 1987). Cette approche est établie à partir de travaux de Moro et Rodriguez (2005) sur l'identification et l'interprétation de signes pertinents au sein de l'activité partagée. Cette approche puise également dans les travaux de Bonnéry (2012) sur « les outils sémiotiques et les dispositions sollicitées » dans les albums, mais aussi dans l'étude des caractéristiques de la scolarisation de l'album menée par Grossmann (1996 a et b). Enfin, cette approche prend corolairement en compte la nécessité d'« appréhension conjointe » du texte et de l'image de l'album soulignée par Van der Linden (2006).
- 5 Dans le cadre de notre corpus, nous considérons les interventions langagières verbales et paraverbales des élèves comme une manifestation de leur activité cognitive, celle-ci renseignant sur l'interprétation qu'ils font des signes en jeu dans l'activité de lecture d'album fictionnel. Les travaux de François (1993) établissent à cet égard que, aussi arbitraire que soit le système des signes qui organise la langue, il y a une part de subjectivité dans la façon dont l'émetteur d'un signe le dit, mais également dans la façon dont le récepteur de ce signe l'interprète. Ainsi, tout acte de discours signale une activité cognitive, l'interprétation personnelle d'un signe ou d'un ensemble de signes et fait inéluctablement l'objet d'une « reprise – modification³ » (François, 1984 : 36) par celui à qui il est adressé, puisque ce dernier l'accueille, puis réplique, en fonction de l'interprétation qu'il en fait. Cette conception du langage réfère au dialogisme introduit par Bakhtine (1952-1954 / 1984) pour qui « les voix des autres (auteurs antérieurs et destinataires hypothétiques) se mêlent à celle du sujet explicite de l'énonciation⁴ ».
- 6 Dans le domaine plus spécifique de l'enseignement de la littérature, en 2006, une contribution de Terwagne introduit un dispositif d'enseignement de la compréhension et de l'interprétation adapté aux élèves de maternelle, fondé sur une *conception transactionnelle* de la lecture : « les lectures [et relectures] interactives guidées » par

l'enseignant·e, vers des mouvements cognitifs et culturels d' « élaboration inférencielle, intertextuelle et personnelle » (p. 35). Elles sont conduites dans la perspective d'amener les élèves à « se poser d'eux-mêmes ces questions et à s'approprier véritablement ces processus d'élaboration » (Ibid).

- 7 Pour les jeunes élèves, nous proposons d'entendre par *transaction*, l'énoncé oral ou l'intervention paraverbale, produit d'un dialogue, de l'échange, entre les « données » verbales (lecture oralisée du texte de l'album) fournies par l'enseignante ainsi que les données iconiques de l'album d'une part et, la « lecture » qu'en fait l'élève d'autre part. Nous verrons qu'aux données linguistiques et iconiques de l'album, s'ajoutent, dans le contexte de la lecture scolaire que nous étudions, les énoncés et gestes de pairs s'exprimant au cours de la lecture oralisée, les partis-pris interprétatifs (intonations et gestes) de l'enseignante puis les questionnements ou prolongements qu'elle propose. Terwagne et Vanesse (2008) distinguent, pour les élèves de maternelle, cinq catégories de transaction :

- les transactions textuelles et iconiques désignent les interventions qui témoignent d'une activité engagée dans la compréhension du texte et des images ;
- les transactions expressives et créatives indiquent qu'un jeu s'est établi entre l'histoire et le lecteur, elles concernent toute forme d'initiative du lecteur dans la mise en scène de l'histoire ;
- les transactions personnelles rassemblent les interventions qui, par analogie ou contraste, opèrent une comparaison avec l'expérience personnelle de lecteur, l'expérience personnelle d'enfant ou l'expérience collective d'élèves ;
- les transactions critiques manifestent une opinion, un ressenti ou une réflexion sur un élément de l'album ;
- les transactions intertextuelles s'inscrivent dans le réseau de connaissances culturelles des jeunes lecteurs qui sélectionnent une connaissance ayant une ou plusieurs caractéristique.s commune.s avec l'album proposé.

- 8 Dans le cadre scolaire de la lecture d'album, « il s'agit de mettre à distance une expérience personnelle afin de dialoguer avec ce qu'un auteur, un illustrateur a élaboré. Ces expériences sont le produit d'interactions et d'activité conjointes. » (Boiron, 2008 : 288). L'activité conjointe de découverte de l'album lors de la phase de lecture oralisée (désormais LO) et d'échanges langagiers, plus « dirigés » lors de la phase de discussion, donne lieu à des modalités d'interactions différentes : des interventions initiales d'élèves plus ou moins « éparses » lors de la phase de LO et, lors de la phase de discussion, des échanges langagiers organisés dans « un espace de co-construction de significations » (Boiron 2008 : 282). Cette dernière modalité d'interactions semble permettre l'apparition de nouveaux modes de participation à l'activité de lecture d'album : les jeunes lecteurs s'appuient sur les interventions de l'enseignante et des pairs pour décliner de nouvelles expériences langagières (commenter, interroger, reprendre, théâtraliser...). Ces nouveaux *maniements du langage* se développent à travers une « coopération langagière » (Jaubert, Rebière, Boiron, 2018 : § 58⁵) qui engage des apprentissages sociaux et cognitifs chez les élèves⁶. Ces chercheuses montrent, à partir de l'étude d'énoncés d'élèves de moyenne section sollicités pour le rappel de récit collectif d'un texte fictionnel qui leur a été raconté, que « sur le plan social, les élèves mettent en œuvre, apprennent ou consolident des pratiques de communication (s'écouter, coopérer, enchaîner sur les énoncés d'autrui) » (§ 58) et que « sur le plan cognitif, ils mettent en œuvre, apprennent ou consolident des

connaissances sur la langue du récit qui fabrique et organise événements, personnages et motivations » (§ 59). En aménageant pour les élèves, les modalités didactiques d'« une parole à la fois personnelle et sociale » (§ 60), la classe œuvre à la construction collective de significations du texte raconté, à la construction de la compréhension, à la reconstitution du récit et ce faisant, à l'appropriation de nouveaux modes de participations à l'activité de lecture d'albums. C'est dans cette perspective que nous avons élaboré la méthodologie de notre recherche. Ainsi, après avoir mentionné les repères théoriques auxquels nous nous référons, nous précisons les caractéristiques du corpus de cette contribution ainsi que les outils de son analyse.

Contexte méthodologique

- 9 Nous avons extrait, du corpus de notre thèse, trois séances de découverte d'un même album, conduites auprès de trois groupes d'élèves, au cours du premier trimestre (mois de Novembre) des années scolaires 2015-2016 et 2016-2017 dans deux classes⁷ de petite section d'écoles de la métropole bordelaise dont nous étions l'enseignante.
- 10 L'album dont il est ici question s'intitule *Au revoir* (Ashbé, 1998). Cet iconotexte propose une succession de six micro-récits se déroulant chacun sur deux doubles-pages (dp). Il met en scène des situations de séparations assez courantes dans la vie d'un jeune enfant : Lou, le personnage principal, raconte le départ d'une camarade, celui du papa après qu'il l'a déposé chez Nounou, le départ du zoo, le départ en vacances chez Mamie, celui du grand-père qui quitte la maison et la séparation au moment du coucher.
- 11 Cette séance de découverte est conduite en atelier dirigé⁸ de lecture, composé de 6 ou 7 élèves réunis par *niveau de participation à la conversation scolaire* (Florin, 1991) : groupes de Tout Petits Parleurs (TPP), de Petits Parleurs (PP) et de Très Grands Parleurs (TGP)⁹. Chaque séance, située en ouverture de la première séquence d'enseignement de la compréhension de l'année scolaire¹⁰, est constituée d'une LO, prolongée par une discussion. Ces trois séances sont filmées, enregistrées et transcrites, fixant ainsi le déroulement des interventions langagières verbales (ILV) et les interventions langagières paraverbales (ILP) des élèves et de l'enseignante.
- 12 L'enseignante réalise la lecture de l'album en plaçant continuellement celui-ci face aux élèves : ainsi, les images sont présentées en même temps que l'oralisation du texte. La lecture oralisée est continue, mais les interventions langagières (verbales ou paraverbales) des élèves sont autorisées, observées et autant que possible mémorisées par l'enseignante qui fait de ces *semences*¹¹ le point de départ de la discussion qui la prolonge.
- 13 Les analyses distinguent des résultats quantitatifs et des résultats qualitatifs. L'analyse quantitative est documentée par des indicateurs tels que les durées relatives des phases de LO et de discussion, le nombre d'interventions langagières (IL), la proportion d'intervention élèves-maitre (ILÉ/ILM), ainsi que la proportion d'interventions langagières (verbales et paraverbales) des élèves (ILV /ILP), la proportion d'énoncés d'élèves référant à la lecture et la longueur moyenne de leurs énoncés (LME).
- 14 L'analyse qualitative étudiant l'activité langagière des élèves, répertorie d'une part les signes et combinaisons de signes étant à l'origine de leur activité langagière lors de la LO de l'album : texte, image, intervention langagière verbale ou paraverbale de pair ou de l'enseignant, ou l'organisation matérielle de la séance. D'autre part, nous analysons

la nature de l'activité langagière des élèves occasionnée par ces signes : transactions littéraires présentées ci-avant, en référence à Terwagne et Vanesse (2008) ou énoncés référant à la situation scolaire de lecture d'album¹². Cette analyse qualitative permet de caractériser l'activité langagière des élèves, le travail cognitif, linguistique et social (Jaubert, Rebière, Boiron, 2018) mis en œuvre dans chacun des groupes.

Résultats

- 15 Nous commencerons par une approche quantitative des caractéristiques de cette première séance pour chacun des trois groupes (TPP, PP et TGP), puis nous compléterons par une approche qualitative du contenu des IL d'élèves.

Analyse quantitative

- 16 Les valeurs des six indicateurs annoncés sont reportées dans les tableaux 1 à 6 des annexes ; ils permettent d'établir les résultats suivants :
- **les durées de cette séance** de découverte (Tableau 1) sont assez proches pour chacun des groupes, tant pour la LO (TPP : 2'15, PP : 2'22, TGP : 3'05) que pour la discussion (TPP : 6'27, PP : 6'40, TGP : 7') même si l'on constate une légère augmentation de la durée en fonction du *niveau de participation à la conversation scolaire* ;
 - **le nombre d'IL** (Tableau 2) est moins élevé, pour chaque groupe, lors de la LO que lors de la discussion, ce qui est corrélé aux durées de ces phases. Néanmoins, on repère des variations au sein des groupes : le nombre d'IL est le plus modeste lors de la LO du groupe de TGP (25) et le plus élevé lors de la discussion pour ce même groupe (174) alors que ce nombre est le plus élevé lors de la LO du groupe PP (51) et le plus modeste pour ce même groupe lors de la discussion (116). Les valeurs de cet indicateur se situent pour le groupe de TPP entre les valeurs contrastées des deux autres groupes (LO : 45 et discussion : 141) en étant plus proches de celles du groupe de PP que de TGP. Ce nombre d'IL et ses répartitions entre LO et discussion permet de constater que l'activité langagière du groupe de TGP se distingue de celle du groupe de TPP et plus encore de celle du groupe de PP ;
 - la proportion ILÉ / ILM (Tableau 3) indique que le nombre d'ILÉ est supérieur pour chaque groupe et pour chacune des deux phases (LO et discussion) au nombre d'ILM, ce qui signale que la part de participation (verbale ou paraverbale) des élèves est importante. Elle est plus importante pour les groupes de TPP et PP ($\geq 60\%$) que pour le groupe de TGP ($\leq 57\%$). L'indicateur suivant permet de préciser la part de paraverbal dans les ILÉ ;
 - **la proportion ILV / ILP** (Tableau 4) est plus modeste pour chaque groupe lors de la LO que lors de la discussion, ce qui signale une participation paraverbale importante lors de la LO. La proportion d'ILV reste modeste pour le groupe de PP lors de la discussion (69 %) ce qui indique une forte participation paraverbale des élèves de ce groupe. La proportion d'ILV la plus élevée pendant la LO est – comme on peut s'y attendre – celle du groupe de TGP (79 %) mais pendant la discussion, c'est dans le groupe de TPP que se trouve la proportion d'ILV la plus élevée (93 %), suivie de celle du groupe de TGP (90 %). Il nous semble nécessaire de compléter l'appréciation de ces valeurs par la proportion d'ILV référant à la lecture de l'album et par la LME ;
 - **la proportion d'ILV référant à la lecture de l'album**¹³ (Tableau 5) est supérieure ou égale à 99 % pour les élèves du groupe de TGP, ces valeurs sont plus nuancées pour les deux autres groupes (TPP : 94 et 95 % et PP : 71 et 94 %). Le groupe dont les ILV réfèrent le plus à la

lecture de l'album est donc celui de TGP, mais la proportion d'énoncés « hors lecture » pour les groupes de TPP et PP est assez modeste (à l'exception de la LO du groupe de PP (71 %) que l'on explique par l'intervention inopinée d'élèves d'autres groupes) ;

- **la LME** (Tableau 6), les valeurs de cet indicateur montrent qu'il varie entre les groupes (TGP>TPP>PP) mais qu'il est relativement stable entre la LO (TPP : 3,7, PP : 1,5, TGP : 4,8) et la discussion (TPP : 3,5, PP : 1,7, TGP : 4,4). La valeur la plus élevée est celle du groupe de TGP, peu éloignée de celle du groupe de TPP, alors que la valeur la plus modeste est celle du groupe de PP.

17 Bilan de l'analyse quantitative

Si les durées des séances de découverte de chacun des groupes sont assez proches, le nombre d'IL (verbales et paraverbales) varie en fonction de la phase de la séance : il est plus élevé lors de la LO pour les élèves de TPP et PP que pour les élèves de TGP. Ces variations semblent indiquer que cette phase est plus propice aux IL des TPP et PP et peut-être aussi que les TGP ont une capacité à moins interrompre la lecture oralisée magistrale et manifestent un moindre recours à l'expression gestuelle. En revanche, lors de la discussion, ce nombre d'IL est plus élevé pour les élèves de TGP que pour les élèves de TPP et PP - ce qui signale une aptitude à participer aux échanges langagiers organisés à propos de l'album. Néanmoins, la proportion d'ILÉ est plus élevée dans les groupes de TPP et PP ($\geq 60\%$) que dans le groupe de TGP, ce qui montre que les échanges langagiers peuvent s'engager plus longuement entre les élèves de ces groupes (échanges de type : M/Elèv1/Elèv2/Elèv3/M) que dans le groupe de TGP (M/Elèv1/M/Elèv2/Elèv3/M). Par ailleurs, les IL des élèves sont proportionnellement plus paraverbales dans les groupes de PP et de TPP que dans le groupe de TGP, ce qui confirme une activité langagière plus verbale pour ce dernier groupe. Cette caractéristique est associée à une très forte proportion d'ILV référant à la lecture de l'album pour les TGP et à la LME la plus élevée. Toutefois, la proportion d'ILV référant à la lecture est $\geq 94\%$ pour les groupes de TPP et PP¹⁴, ce qui indique une capacité élevée à intervenir à propos de l'album même si c'est avec des énoncés moins longs que dans le groupe de TGP (LME PP<LME TPP¹⁵<LME TGP).

18 Nous complétons cette analyse quantitative par celle d'éléments qualitatifs.

Analyse qualitative

19 Nous prendrons en compte dans un premier temps les signes mettant en langage lors de la LO et étudierons la nature des interventions langagières des élèves lors de cette même phase. Dans un deuxième temps, nous illustrerons des phénomènes d'activité langagière sociale à travers l'analyse d'extraits de ces trois séances qui concernent, nous le rappelons, 7 élèves TPP, 7 élèves PP et 6 élèves TGP.

Signes favorisant langage

20 Nous sélectionnons, dans le Tableau 7 (cf. annexes) répertoriant les signes mettant les élèves en langage, la catégorie « source composée » : les sources de signes sont, de fait, toutes associées à l'album, qui est déjà lui-même une source composée (texte et images) potentiellement pondérée d'une dominante lorsqu'elle est identifiée (dominante image ou texte oralisé). Cette source d'IL d'élève (verbale ou paraverbale) peut, de plus, être associée à une intervention de l'enseignante ou d'un pair (potentiellement pondérée de la dominante verbale ou paraverbale). Ce répertoire de catégories permet d'apprécier

visuellement la répartition des volumes des différentes sources *composées* pour chacun des groupes et permet d'établir les constats suivants :

- le volume d'IL d'élèves de TPP et de PP est plus élevé que celui des élèves du groupe de TGP - ce qui témoigne d'une activité langagière soutenue pour les groupes dont le *mode de participation à la conversation scolaire* est à priori modeste ;
 - la proportion d'IL verbales est de 3/4 pour les élèves de TGP, de 2/3 pour les élèves de TPP et d'1/3 pour les élèves de PP, ce qui indique que la participation des élèves peut être majoritairement paraverbale (comme ici pour le groupe de PP) ;
 - la dominante paraverbale de la source composée Album-maitre et Album-pair est celle qui est à l'origine du plus important volume d'interventions pour les élèves de TPP ;
 - la dominante paraverbale de la source composée Album-maitre et la source composée (verbale et paraverbale) Album-pair sont celles qui sont à l'origine du plus important volume d'interventions pour les élèves de PP ;
 - la source composée Album est celle qui est à l'origine du plus important volume d'interventions pour les élèves de TGP.
- 21 Ces résultats indiquent, à leur mesure, que lors de la LO de cette première séance de découverte, les élèves de TGP interviennent quasiment exclusivement verbalement et à partir du contenu iconique et textuel de l'album, tandis que les élèves de PP interviennent majoritairement verbalement à partir d'interventions (verbales et paraverbales) de pairs ou d'interventions paraverbales de l'enseignante. Les élèves du groupe de TPP interviennent majoritairement verbalement, à partir d'interventions paraverbales de l'enseignante et de pairs. Le travail langagier à propos de l'album s'engage donc pour ces deux derniers groupes à partir d'une activité langagière sociale de reprise et d'appui sur les IL verbales et paraverbales des pairs et de l'enseignante et non directement à partir du contenu iconique et textuel de l'album. Nous verrons dans la partie consacrée à la phase de discussion, en quoi les modes de participation à l'activité de lecture (tant dans leur ancrage et que leurs modalités) se modifient pour ces élèves, lorsqu'ils sont invités à pratiquer de nouvelles modalités de l'activité langagière de lecteur d'album.

Nature de l'activité langagière

- 22 L'étude de la nature de l'activité langagière s'intéresse à la modalité (verbale, paraverbale ou mixte¹⁶) de l'intervention (IL) de l'élève et à son contenu (transactions ou énoncé référant à un aspect matériel ou organisationnel de la situation de lecture d'album) ; certaines IL sont des interventions « inédites¹⁷ » que nous distinguons des reprises en écho (R). Le tableau 8 (Annexes), nous permet d'établir les résultats suivants :
- la distinction entre les modalités d'IL permet de préciser que les ILV des élèves de PP sont majoritairement accompagnées d'une intervention gestuelle (modalité mixte), ce qui confirme l'importance du recours au paraverbal pour les élèves de ce groupe¹⁸ ;
 - la proportion de reprises en écho (d'une intervention de pair ou de l'enseignante) est de 2/3 pour les TPP, 1/3 pour les PP et les TGP, ce qui signale que la majorité des IL des élèves de TPP sont des reprises en écho d'une intervention précédente ;
 - la majorité des IL d'élèves de TPP sont des reprises en écho de transactions expressives et créatives. Les élèves de ce groupe proposent aussi, dans une moindre mesure, des

transactions iconiques et textuelles et des transactions critiques (« inédites » aux 2/3 environ) ;

- la majorité des IL d'élèves de PP réfèrent à la situation scolaire de lecture d'album, elles sont essentiellement le fait d'un élève (Mossa) dont les mouvements oculaires semblent fréquemment interroger les différentes sources de signes de cette activité. Les transactions expressives et créatives (où l'élève peut reprendre l'énoncé d'un personnage, intervenir dans la mise en scène de l'histoire) sont exclusivement des reprises en écho, mais les transactions critiques (manifestation d'un ressenti, d'une opinion ou d'une réflexion) sont « inédites » ;
 - la majorité des IL d'élèves de TGP sont des transactions iconiques et textuelles verbales et « inédites », témoignant d'une capacité à commenter, interroger, reprendre des éléments de l'album. De plus, c'est dans ce groupe que l'on repère la seule transaction personnelle signalant un mouvement de mise en lien du monde de la fiction avec celui de l'expérience personnelle.
- 23 L'étude de ces deux premières caractéristiques qualitatives de l'activité langagière des élèves (signes mettant en langage et nature de l'IL) lors de la phase de LO montre la diversité de l'activité langagière pour les élèves de ces trois groupes, tant dans sa modalité (verbale, paraverbale ou mixte) que dans le travail cognitif dont elle rend compte (transactions de différentes natures et appréhension des caractéristiques de l'activité scolaire).
- 24 Pour illustrer ces caractéristiques de la phase de LO et ajouter des éléments qualitatifs sur l'activité langagière des élèves lors de la phase de discussion, nous proposons l'analyse de brefs extraits de séance :

Extraits de séances¹⁹ de découverte de l'album *Au revoir !*

- Groupe de TPP
- Phase de LO :

- 25 11. M :-- (dp5) je veux toujours rester ! // ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE ! (tapant trois fois du pied)
12. ROM, IND, ÉMI, ENZO :-- (ils tapent du pied en souriant)
13. ENZO :-- encore ! (les yeux fermés en tapant du pied)
14. LOR :-- et i'veulent voir les girafes
- 26 L'enseignante (11.M) lit un passage de l'album en associant à l'énoncé du personnage un volume sonore et une gestuelle traduisant l'état émotionnel du personnage (la colère). Quatre élèves reprennent en chœur et apparemment avec plaisir la gestuelle proposée (Romuald, Indyia, Émilie et Enzo en 12), l'un d'entre eux (Enzo en 13) y ajoute la modalité verbale d'une reprise d'une partie du texte oralisé l'accompagnant d'une gestuelle « inédite », probablement issue de l'observation de l'image (Lou a effectivement les yeux fermés sur cette dp). Loréa intervient en interprétant et en verbalisant la volonté du personnage (« i'veulent voir ») et désignant un animal présent à l'image (« les girafes ») qui n'a pas encore été mentionné dans le texte de l'album. Si les IL 12 et 13 sont des reprises en écho de transactions expressives et créatives, l'énoncé de Loréa relève d'une transaction textuelle et iconique prélevant un indice dans l'image et l'intégrant à la reformulation du texte oralisé explicitant ainsi le motif de la colère du personnage de Lou.

- 27 Nous proposons de mettre en regard l'analyse de cet extrait de la LO avec celle des nouveaux échanges langagiers, à propos de ce même épisode de l'album, lors de la discussion.
- 28 Phase de discussion :
- 29 103. M :-- mais / comme on l'a dit (..) il veut pas partir / i' dit / ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE ! (tapant du pied)
104. ENZO, IND, ÉMI :-- (ils tapent du pied)
105. M :-- il est fâché / i'veut pas partir
106. LOR :-- non
107. ENZO :-- non / veut pas pa'ti' (faisant non de la tête et en faisant rebondir ses mains sur ses genoux)
108. M :-- (dp6) mais Papa/ il lui dit =
109. LOR :-- au revoir / les girafes !
110. ÉMI :-- (elle fait un geste d'au revoir)
- 30 L'enseignante (103.M) introduit le propos du narrateur (Lou) en rappelant ce que des membres du groupe (« comme on l'a dit ») ont déjà reformulé de la volonté de ce personnage (« il veut pas partir »). C'est la dimension paraverbale (« *tapant du pied* ») de cette intervention que trois élèves reprennent une nouvelle fois (en 104). L'enseignante (105) appose alors une reformulation de l'état émotionnel de Lou (« il est fâché ») à la reprise de l'accord établi sur la volonté de celui-ci. Cet accord est confirmé verbalement par Loréa (106) et plus amplement par Enzo (« non / veut pas pa'ti », 107) qui illustre de surcroît gestuellement son énoncé. L'énoncé suspensif de l'enseignante (108) engage les élèves vers la suite du déroulement de l'histoire que Loréa (109) complète en citant à l'identique le propos du personnage. Émilie qui est intervenue en chœur lors de la LO intervient ici seule avec pertinence, même si c'est strictement sur un mode paraverbal - gestuellement.
- 31 Ces deux extraits d'échanges langagiers montrent d'une part la diversité des interventions d'élèves lors de la LO, partagées (Enzo, Romuald, Enzo et Émilie) ou individuelles (Enzo et Loréa) mais traduisant des mouvements d'échanges initiaux avec l'album. D'autre part, l'extrait de la discussion, relatif au même passage de l'histoire, indique que ce prolongement de la LO semble fournir aux élèves l'occasion de commencer à diversifier leurs interventions langagières (reformuler (Enzo), valider (Lorea), anticiper sur la suite de l'histoire – verbalement (Loréa) ou gestuellement (Émilie), illustrant, ce faisant, l'amorce de l'activité langagière sociale de construction collective de significations dans le domaine de la lecture d'albums.
- 32 Groupe de PP :
- Phase de LO
- 33 27. M :-- (dp5) quand on va au zoo / je veux toujours rester ! / ENCORE ! / ENCORE ! / ENCORE ! (tapant 3 fois du pied)
28. MOS :-- (il regarde successivement le visage de la maitresse, l'album et le pied qui tape au sol)
29. MIR :-- encore ! (tapant du pied et souriant)
30. M :-- (dp6) alors / avec Papa / on va dire / au revoir les girafes (faisant un geste d'au revoir) / on reviendra !
- 31.
- MOS :--** //////////////////////////////////////

(il regarde la maitresse)

32. MIR :-- (elle fait un geste d'au revoir)

- 34 L'enseignante (27.M, 30) oralise un passage de l'album comme elle l'a fait pour le groupe de TPP (cf. ci-avant), Miriam reprend en écho une partie de l'énoncé du personnage en colère et la gestuelle associée (29) ou seulement la gestuelle associée (32). Mossa quant à lui semble interroger les composantes de l'activité de lecture d'album en posant successivement son regard sur différentes sources de signes (l'album, énoncés, mimiques et gestes de l'enseignante). Cet extrait compte des interventions d'élèves individuelles, essentiellement paraverbales et portant, pour la moitié d'entre elles, sur l'album à proprement parler (Miriam) alors que les interventions de Mossa réfèrent à la situation scolaire. Dès lors, il est intéressant de repérer si les modes de participation identifiés lors de la LO s'enchainent davantage entre pairs, se focalisent sur l'album et sont l'occasion d'énoncés « inédits » lors de la discussion.

- 35 Phase de discussion :

- 36 127. M :-- (dp8) bon voyage ! (en faisant un geste d'au revoir)

128. MOS :-- bon voyage !

129. MIR :-- (elle fait un geste d'au revoir en regardant l'image)

130. JUL :-- (elle continue à faire silencieusement le geste du mécanicien, initié en 125)

131. M :-- et là / (dp9)

132. VIN :-- Pa/py !

133. M :-- il est avec Papy / et son Papy / vous savez comment il l'appelle ? /// il l'appelle / Bon Papa !

134. SAR :-- Bon-Papa

135. M :-- on peut dire Papy / ou Grand-Père / ou Bon-Papa !

136. MIR :-- Bon Pa / pa (en souriant)

- 37 Alors que Mossa est intervenu strictement gestuellement lors de la LO, la reprise d'un passage de l'album (127.M) lors de la phase de discussion, l'incite à s'appropriier des éléments du texte (128). Miriam (129) reprend le geste associé à ce même passage proposé par l'enseignante, geste figurant aussi sur l'image qu'elle observe manifestement. L'enseignante (131) engage les élèves à intervenir à propos de la dp suivante, ce que fait Vincent (132) en nommant le personnage avec lequel interagit Lou (« Pa/py »). Après que la désignation proposée dans l'album (« Bon-Papa ») a été rappelée par l'enseignante (133), Sarah (134) et Miriam (136) s'approprient tour à tour ce terme peu courant, qui semble d'ailleurs plaire à Miriam.

- 38 La discussion semble aussi dans ce groupe, fournir aux élèves l'occasion de commencer à diversifier leur mode de participation à l'activité de lecture d'albums. En effet, cet extrait compte des interventions langagières signalant des reprises en écho (verbales ou paraverbales) pour certains élèves ne s'étant pas manifesté lors de la phase de LO, une reformulation « inédite » (« Pa/py »), l'appropriation de contenus linguistiques (« Bon voyage ! », « Bon-Papa ») et iconiques de l'album (geste d'au revoir). Certains moments de la phase de discussion prenant la forme d'une relecture (comme en 127.M) occasionnent une diversification des interventions langagières des jeunes « lecteurs », ce qui confirme ce qu'ont déjà pu mettre en évidence les travaux de Boiron (2004) ou Frier (2006).

39 Groupe de TGP
Phase de LO

40 15. M :-- (dp8) alors/ je dis / au revoir Maman ! (faisant un geste d'au revoir) / tchou tchou / tchou tchou / (faisant le geste du mécanicien qui tire sur une manette en hauteur pour actionner la vapeur) le train part // bon voyage !

16. MAX :-- i'va où ?

17. M :-- (dp9) quand Bon-Papa s'en va / il me prend dans ses bras / pique / pique la moustache ! (faisant un mouvement de doigts venant piquer au-dessus de la bouche)

18. FÉL :-- ah oui ! / mais Papy Robert / è' pique pas la moustache ! (portant son index au-dessus de sa bouche)

41 Dans cet extrait, la lecture oralisée d'un passage de l'album (M.15) situe l'intervention de Maxime dans le registre des transactions iconiques et textuelles puisque cette élève semble chercher à donner du sens aux actions des personnages en interrogeant un non-dit de l'histoire (16. « i'va où ? »). La lecture du passage suivant (17.M) incite Félix à considérer une caractéristique du personnage de l'album en contraste avec celles de « Papy Robert ». Ce bref extrait confirme qu'en cette première séance de découverte, l'activité langagière des élèves de ce groupe se caractérise par peu de manifestations gestuelles et par l'absence de reprises d'énoncés de pairs mais plutôt par une aptitude à convoquer des éléments extérieurs ou absents de l'histoire. Cette dernière caractéristique fait particulièrement écho à l'un des résultats de l'étude de Bonnéry et Joigneaux (2015) sur la diversité des pratiques familiales de lectures d'albums. Ces auteurs montrent que, dans certaines familles - plutôt favorisées, les parents pratiquent « la lecture indiciaire » en mettant leur enfant en situation de détecter et de mettre en relation les indices disséminés dans l'album.

42 L'analyse d'un extrait de la phase de discussion permettra d'apprécier si ces caractéristiques se modifient.

43 Phase de discussion :

44 177. M :-- i'sont fermés ! / c'est comme ça qu'on reconnaît qu'il dort ! (fermant les yeux)

178. FÉL :-- et i'fait comme ça (posant sa tête sur son bras replié, yeux fermés sur la table située à sa droite)

179. YAS :-- (elle se lève pour poser sa tête sur son bras replié, yeux fermés, à côté de Félix)

180. GON :-- et avec son doudou !

181. M :-- et oui ! / il est pas tout seul dans son lit / hein / tu as vu Yasmina / son doudou ?

182. FÉL :-- si ! / un 'tit peu !

45 Cet extrait indique que lors de la discussion, les interventions d'élèves accordent une part plus importante à l'intervention gestuelle mais aussi aux interventions de pairs que lors de la phase de LO. En effet, après que l'enseignante (177) a reformulé et illustré gestuellement la verbalisation d'un indice iconique renseignant sur l'endormissement du personnage, Félix (178) entreprend de mimer cet endormissement et Yasmina (179) reprend cette initiative. La phase de discussion est aussi l'occasion de reprises d'énoncés de l'enseignante, ce que font Gontran (180) et Félix (182). Gontran complète l'emploi du pronom personnel utilisé par l'enseignante (177, « on reconnaît qu'il dort ») en précisant que Lou n'est pas tout seul (« et avec son doudou »), ce qui est approuvé en (M.181) mais contesté par Félix en 182 (« si ! / un 'tit peu ») donnant ainsi l'occasion aux lecteurs de se demander si lorsqu'on est avec son doudou, on est tout seul... Si cet

extrait montre que les interventions de ces élèves de TGP sont plus paraverbales et prennent davantage en compte celles des pairs, l'attention aux interventions verbales (de l'adulte et pairs) reste très soutenue.

Conclusion

- 46 L'analyse quantitative consacrée à la phase de LO montre des caractéristiques différenciées pour chacun des trois groupes. Même si les durées des séances de découverte sont assez proches, la proportion d'ILÉ, plus élevée dans les groupes de TPP et PP que dans le groupe de TGP, signale que les échanges langagiers à propos de l'album s'engagent davantage entre les élèves de ces deux premiers groupes, selon des modalités langagières d'ailleurs plus paraverbales que verbales, au regard de ce qui caractérise le groupe de TGP.
- 47 L'analyse qualitative consacrée aux signes mettant en langage ces jeunes lecteurs d'album fictionnel révèle que, toujours lors de la phase de LO, les élèves de TGP interviennent quasiment exclusivement verbalement et à partir du contenu de l'album alors que les élèves de PP et de TPP interviennent majoritairement à partir d'intervention de pairs ou de l'enseignante. Le travail langagier à propos de l'album s'engage donc pour ces deux derniers groupes à partir d'une activité langagière sociale de reprise et d'appui sur les interventions des pairs et de l'enseignante. L'étayage magistral (ici, particulièrement la dimension gestuelle accompagnant la lecture oralisée) et les interventions d'un pair favorisent ainsi la participation de certains élèves (notamment de groupes de PP et de TPP). Cette participation à l'activité de lecture, sous forme de reprise en écho d'éléments verbaux ou paraverbaux de l'activité d'un autre membre du groupe, montre la nécessité d'une socialisation aux pratiques, d'une entrée collective (outillée par le collectif) dans la culture littéraire, et de la médiation d'autrui dans le mouvement d'échange entre le lecteur et l'album.
- 48 L'analyse de la nature des interventions rend compte du travail langagier réalisé par les jeunes lecteurs lors de la LO : catégories de transactions, reprises « inédites » ou en écho, appréhension des caractéristiques de l'activité scolaire.
- 49 Avec les précautions nécessaires, liées au modeste nombre d'élèves sur lequel porte cette contribution (6 TGP , 7 PP et 7 TPP, soit 20 élèves) et au milieu socio-culturel des familles dans lequel ce dispositif a été expérimenté, il nous semble néanmoins avoir pu mettre en évidence qu'à l'occasion de cette séance de découverte, la diversité de l'activité langagière initiale au sein de chacun des groupes lors de la LO commence à se modifier lors des échanges langagiers que permet la phase de discussion (passage du paraverbal au verbal pour les PP ou usage du paraverbal pour les TGP associé à apparition d'enchaînement entre pairs). On y observe des phases de *coopération langagière* entre l'enseignante (qui oralise le texte de l'album, le reformule, interroge des éléments de l'image) et les élèves mais aussi entre pairs. Dans la suite du dispositif de cette recherche, ces échanges langagiers sont davantage orientés vers l'expression de ressentis et du lien avec l'expérience personnelle (Séance 2) puis vers l'identification du réseau de personnages, de leurs états émotionnels, de leurs actions et de ce qui les motive et vers le traitement de l'implicite (Séance 3) dans la perspective de développer, pour chaque jeune lecteur des *maniements du langage* dont la mobilisation récurrente, au cours de sa première année de scolarité, vise à favoriser l'entrée dans la culture littéraire.

BIBLIOGRAPHIE

- Bakhtine, M. (1952-1953/1984). « Les genres du discours. ». Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard.
- Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Repères*, 42, 105-126.
- Boiron, V. (2008). Former de jeunes lecteurs d'albums à l'école primaire. Quels sont, à travers ces modalités, les enjeux de la lecture d'albums ? *Modernités*, 28, 277-289.
- Boiron, V. (2004). *Conduites et mouvements interprétatifs lors de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées : interactions adulte-texte-enfant à l'école maternelle*. (dir : Danon-Boileau L.). [Thèse de Doctorat. Université Paris V René Descartes. Faculté des sciences humaines et Sociales - Sorbonne. Département de Linguistique Générale et Appliquée].
- Bonnéry, S. (2012). Les outils sémiotiques et les dispositions sollicitées dans le Père Castor (Premières lectures) et la littérature enfantine depuis 1945 : sociologie historique des « lecteurs supposés ». Séminaire Paul Faucher (1898-1967) : L'édition au service de l'Education Nouvelle. France.
- Bonnéry, S., Joigneaux, C. (2015). Des littératies familiales inégalement rentables scolairement. *Le Français aujourd'hui*. 190. 23-34.
- Brigaudiot, M. (2000/2014). (Coord.) *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Vanves : Hachette éducation.
- Bruner, J-S. (1987). Comment les enfants apprennent à parler. Paris : Retz
- Florin, A. (1991). Pratique du langage à l'école maternelle et prédiction de réussite à l'école maternelle. Paris : PUF.
- François, F. (1993). Pratiques de l'oral. Paris : Nathan Pédagogie.
- François, F. (1984). La langue comme code à sémiologie variable. Dans F. François, C. Hudelot, E. Sabeau – Jouannet (Dir.) *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, p. 20-116. Paris : PUF.
- Frier, C. (2006). Quelques pistes pour aider les enfants à devenir lecteurs. Dans Dir. C. Frier. (Dir.) *Passeurs de lecture*, p. 158-180. Paris : Retz.
- Goffman, E. (1987). Façons de parler. Paris : Éditions de Minuit.
- Grossmann, F. (1996b). Enfances de la lecture, manières de faire, manières de dire à l'école maternelle. Berne : Peter Lang. Série Exploration, recherche en sciences de l'éducation.
- Grossmann, F. (1996a). Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ? *Repères* 13, 85-101.
- Jaubert, M., Rebiere, M., Boiron, V. (2018). Apprendre à parler et construire des mondes. *Pratiques*, 177-178.
- Jaubert, M., Rebière, M., Bernié, J-P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative. https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf <consulté le 4/03/2019>. 1-18.
- Leclaire-Halté, A., Maisonneuve, L. (2016). L'album de littérature jeunesse : genre, forme et/ou médium scolaire ? *Recherches* 65, 49-64.

Moro, C., Rodriguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement paraverbal*. Bern : Peter Lang.

Péroz, P. (2018). "et après quand il a réussi à rentrer à la maison/ sa maman elle/ elle lui a fait une tisane de camomille". Sur les procédures d'apprentissage du lexique : reprise et reformulation en langage oral à l'école maternelle ». *Pratiques*, 177-178.

Sanchez-Gil, J. (2014). *Le langage oral en maternelle : groupes homogènes / groupes hétérogènes*. [Mémoire de Master 2. Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation. Université de Bordeaux ; ESPE Aquitaine].

Terwagne, S. (2006). Comprendre, interpréter des récits d'imagination à l'école maternelle : les lectures interactives guidées. *Lettre AIRDF* 39, 32-36.

Terwagne, S., Vanhulle, S., Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Terwagne, S., Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles : De Boeck.

Van Der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Paris : l'atelier du poisson soluble.

Vygotski, L.S. (1934/2019). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Album du corpus :

Ashbé, J. (1998). *Au revoir !* Paris : L'école des loisirs.

ANNEXES

ANNEXES

Les élèves sont désignés par les trois premières lettres des prénoms qui leur ont été attribués lors de l'anonymisation ; ces lettres sont indiquées en capitales d'imprimerie. Exemples : ROM (Romain) ; SAR (Sarah) ; YAS (Yasmina) ; VIN (Vincent). Lorsque les prénoms des élèves comportent jusqu'à quatre lettres, ils sont indiqués en entier. Exemples : NOËL, NORA, ENZO.

Lorsqu'il est impossible de distinguer qui parle, on indiquera ÉLV (pour élève) ÉLVS (pour élèves) au début de l'énoncé. Exemple : 82. ÉLV :-- il l'appelle / Papa Ours

Les interventions de l'enseignante sont indiquées par la lettre M.

Ces lettres sont précédées du numéro de tour de parole. Exemple : 27. M, 350. ENZO.

:-- indiquent le début d'un énoncé ; ce symbole est précédé des lettres capitales désignant le locuteur. Exemple : 124. NORA :-- et après i'y a / i' y a un aut' bébé aussi

! marque une intonation montante de type exclamatif.

? marque une intonation montante de type interrogatif.

L'absence des marqueurs ! ou ? indique un énoncé assertif.

LETTRES MAJUSCULES : indiquent une prononciation appuyée, accent d'insistance ou d'intensité.

mots soulignés : indiquent le passage d'un texte lu par l'adulte. Exemple : M :-- (dp8) alors / je dis / au revoir Maman !

(en italique) correspond aux indications non verbales. Exemple : 90. VIN :-- (se levant brièvement et pointant le lit du Loup) celui qui est comme ça / c'est pour le Loup

/ ou // ou /// marquent la durée de pauses énonciatives (pauses à l'intérieur d'un énoncé).

: ou :: ou ::: marquent les allongements plus ou moins longs de syllabes. Exemple : la Sorciè:::re !

= marque la fin d'un énoncé auto interrompu.

marque l'interruption d'un énoncé par un interlocuteur.

' marque l'élision d'un phonème ou d'une syllabe. Exemple : 78. LOR :-- i' restent / chez Nounou !

XXX marque un énoncé incompréhensible.

Une accolade signale des énoncés prononcés en même temps.

dp renvoie à la double-page de l'album à propos duquel se déroulent les énoncés. Exemple : dp5

Conventions de transcription

	TPP	PP	TGP
LO	2'15	2'22	3'05
Discussion	6'27	6'40	7'

Tableau 1 : Durée de la séance de découverte de l'album *Au revoir* (Phase de Lecture oralisée- LO - et phase de discussion)

	TPP	PP	TGP
LO	45	51	25
Discussion	141	116	174

Tableau 2 : Nombres d'interventions langagières (IL) lors de la séance de découverte de l'album *Au revoir* (Phase de Lecture oralisée - LO - et phase de discussion)

	TPP	PP	TGP
LO	62%	63%	56%
Discussion	60%	62%	57%

Tableau 3 : Proportion d'interventions langagières d'élèves (IL.E) par rapport à la proportion d'interventions langagières de l'enseignante (IL.M) lors de la séance de découverte de l'album *Au revoir* (Phase de Lecture oralisée - LO - et phase de discussion)

	TPP	PP	TGP
LO	61%	47%	79%
Discussion	93%	69%	90%

Tableau 4 : Proportion ILV / ILP lors de la séance de découverte de l'album *Au revoir* (Phase de Lecture oralisée - LO - et phase de discussion)

	TPP	PP	TGP
LO	94%	71%	100%
Discussion	95%	94%	99%

Tableau 5 : Proportion ILV référant à la lecture de l'album ou à la situation scolaire de lecture d'album lors de la séance de découverte de l'album *Au revoir* (Phase de Lecture oralisée - LO - et phase de discussion)

	TPP	PP	TGP
LO	3,7	1,5	4,8
Discussion	3,5	1,7	4,4

Tableau 6 : Longueur moyenne des énoncés d'élèves (LMF, en nombre de mots) lors de la séance de découverte de l'album *Au revoir* (Phase de Lecture oralisée - LO - et phase de discussion)

<i>Au revoir !</i>				
		TPP	PP	TGP
Source simple	Une caractéristique de l'organisation matricielle ou humaine	-	-	2. MAX, 9. AS <i>FEL</i>
	Un énoncé de l'enseignante (hors album)	3. ROM	-	-
	Un énoncé de pair (hors album)	-	-	-
Source Composée	Album (Texte oralisé et image)	14. LOR, 21. LOR, 41. LOR, 45. LOR	2. JUL, 48. JUL	4. YAS, 16. MAX
		40. IND	12. NORA, 13. MOS, 28. MOS, 36. VIN	8. YAS
		4. IND, 29. LOR, 43. IND	10. NORA, 37. MIR	6. MAX, 18. FÉL, 22. FÉL
		6. LOR, 8. LOR, 10. LOR	7. JUL	10. MAX, 12. GON, 14. MAX, 21. THI
	Album - Pair (dominante paraverbale)	13. ENZO	8. SAR	-
		23. IND	-	-
	Album - Pair (dominante verbale)	38. EMI	4. MIR, 5. JUL, 49. NOR	19. YAS, 25. GON
		17. MOS, 41. MOS, 45. MOS, 47. MOS	3. MOS, 50. MIR	-
	Album - Maître (dominante paraverbale)	16. IND, 17. ENZO, 33. IND, 35. EMI, 47. LOR, IND, 44. ENZO	18. NORA, 29. MIR, 32. MIR	25. MAX
		18. ENZO, 19. ADR	13. NORA	-
		22. ENZO, 25. IND, 27. IND, 28. EMI, LOR, 31. LOR, 34. ENZO	29. MOS, 31. MOS, 32. MIR, 34. VIN, 36. VIN, 39. MIR, 41. MOS	-
		-	45. MOS, 47. MOS	-
	Album - Maître (dominante verbale)	-	-	-

Tableau 1 : Répertoire des signes mettant en langage SL - Phase de LO d'*Au revoir !*
8. YAS : Les interventions langagières strictement gestuelles sont indiquées en italique
19. ADR : Les interventions langagières pouvant avoir deux sources de signes sont soulignées et indiquées dans les deux catégories.

Au revoir !

Modalité	Nature de l'intervention langagière	IPP	IP	ICP
Paraverbale	Transaction textuelle et iconique	-	15.MOS	-
	Transaction personnelle	-	-	-
	Transaction intertextuelle	-	-	-
	Transaction expressive et créative	12. ROM, IND, ÉMI, ENZO (R), 16. IND, ENZO (R), 18. ENZO (R), 19. ADR, 22. ENZO (R), 23. IND (R), 25. IND (R), 27. IND, ÉMI, LOR (R), 31. LOR (R), 34. ENZO (R)	8. SAR (R), 32. MIR (R), 29. MIR (R)	8. YAS
	Transaction critique	40. IND	34. VIN, 36. VIN, 12. NOR, 18. NOR, 50. MIR	25. MAX
	Référence à la situation scolaire de lecture	-	3. MOS, 13. MOS, 18. NOR, 29. MOS, 31. MOS, 41. MOS, 28. MOS, 43. MOS, 45. MOS, 47. MOS	-
Verbale	Transaction textuelle et iconique	4. IND (R), 10. LOR, 14. LOR, 21. LOR, 29. LOR (R), 43. IND, 45. LOR	-	6. MAX (R), 10. MAX, 12. GON, 14. MAX, 16. MAX, 21. THI
	Transaction personnelle	-	-	22. FEL, 23. GON (R)
	Transaction intertextuelle	-	-	-
	Transaction expressive et créative	-	-	19. YAS (R)
	Transaction critique	38. ÉMI (R), 41. LOR	49. NOR (R)	-
	Référence à la situation scolaire de lecture	-	-	-
Mixte	Transaction textuelle et iconique	-	-	-
	Transaction personnelle	-	-	18. FEL
	Transaction intertextuelle	-	-	-
	Transaction expressive et créative	13. ENZO (R), 33. IND (R), 35. ÉMI (R), 37. LOR, IND (R), 44. ENZO (R)	2. JUL (R), 7. JUL, 4. MIR (R), 5. JUL (R), 10. NOR (R)	4. YAS (R)
	Transaction critique	-	48. JUL	-
	Référence à la situation scolaire de lecture	-	-	-

Tableau 1 : Modalité et nature de l'intervention langagière de la phase de LO - S1 - Au revoir !

18. NOR : une référence soulignée réfère à deux catégories, elle est donc répétée deux fois.

NOTES

1. Leclaire-Halté et Maisonneuve (2016) distinguent, dans l'ensemble des albums fictionnels, les textes illustrés et les iconotextes. Les premiers se caractérisent par un rapport de chronologie entre la création du texte et des illustrations (un texte est venu compléter un récit dessiné muet ou un texte a été écrit avant d'être illustré) ce qui implique une certaine autonomie du texte par rapport aux illustrations. Les seconds se caractérisent par un rapport de simultanéité dans la création du texte et des images induisant une dépendance du texte par rapport aux images.

2. Le terme de travail « social » est, dans le cadre de cette contribution, à entendre au sens « interactif », « collectif », « interpsychique ».

3. « les quatre grands mécanismes de la continuité dialogique : répondre, commenter, faire un énoncé parallèle ou opposé, supposent que certains éléments du premier discours soient **repris** dans le second en en **changeant la forme** (ainsi dans le cas des questions catégorielles - où ? - à...) ou **présupposés** lorsque le second message complète, s'oppose ou commente. ». C'est nous qui soulignons.

4. Ces mots de T. Todorov se trouvent dans la préface d'*Esthétique de la création verbale* (Bakhtine. 1952-1954 / 1984 : 23)

5. La version de cet article à laquelle nous nous référons est numérique, les références sont donc des paragraphes et non en pages.

6. Cette modalité d'analyse rappelle aussi la distinction approfondie que Plane (2001) fait des « deux dimensions du travail oral : construction sociale, construction cognitive ».

7. Ces deux classes se situent dans deux écoles distinctes mais concernent des élèves appartenant à des CSP favorisées ou des CSP moyennes.

8. Cet atelier (ou séance) se déroule au sein de la classe alors que les autres élèves sont en autonomie ou en atelier semi-dirigé avec l'ATSEM.

9. Nous reconnaissons que cette organisation par groupe (4 groupes par classe dans notre corpus initial : TPP, PP, GP et TGP) inspirée des travaux de Florin (1991), ne garantit nullement une homogénéité entre les membres de chaque groupe, mais correspond plutôt à une tentative de regroupement par « zone de développement proche » (Vygotski, 1934 / 2019), un repère pour l'enseignant.e qui conduit les séances. En effet, nous admettons d'une part avec Péroz (2018) qu'au-delà des groupes de « niveau », les élèves partagent des compétences identiques, comme celle de « réemployer des matériaux linguistiques déjà présents dans le contexte conversationnel » (p.20) - notamment les énoncés de pairs, et d'autre part avec Jaubert, Rebière et Boiron (2018) ainsi qu'avec Sanchez-Gil (2014) qu'au sein d'un même groupe de « niveau », les interventions langagières varient entre les élèves tant par leur quantité que par leur nature .

10. Cette séance de découverte est suivie de trois autres séances en classe, d'une relecture individuelle proposée à chaque élève puis d'un rappel de récit réalisé par chaque élève. Ce protocole est renouvelé aux deuxième et troisième trimestres avec deux autres albums.

11. Ce terme de Terwagne et al. (2003) désigne, pour des élèves de 7-8 ans « les impressions et réflexions » qu'ils sont amenés à formuler après la lecture d'un livre. Nous proposons d'employer ce même terme pour désigner les interventions langagières initiales de ces élèves pendant la LO, qui participent à leurs premières expériences littéraires scolaires.

12. Cette deuxième catégorie prend en compte les énoncés d'élèves qui évoquent par exemple l'organisation et les règles du groupe (243.ENZO :-- (s'approchant de la maitresse) tu vois / tu vois / tu vois / j'avais raison / hein ? », « 117. SAR :-- moi / j'voulais dire quelque chose » (orientant son index vers l'album), ou une action prévue dans le déroulement de la séquence (6.MAX :-- demain / on va le prendre [l'album])

13. Lors de cette séance de découverte, certaines interventions langagières d'élèves sont en effet sans rapport avec la découverte de l'album, comme dans le cas où Enzo déclare qu'il a pansement, ou dans celui où Emma signale à la maitresse qu'elle a mal à l'oreille.

14. À l'exception de la phase de LO pour le groupe de PP, nous en avons déjà signalé la cause (externe) ci-avant.

15. Le fait que la LME PP soit inférieure à la LME TPP nous a amenée à réinterroger la constitution des groupes.

16. Une IL mixte est une intervention verbale associée à un geste ou une mimique repérée, même si nous pouvons admettre, à la suite des analyses microsociologiques de Goffman (1987), qu'un « acte verbal » ne peut être dissocié des caractéristiques extra-linguistiques dans lesquelles il se réalise.

17. Nous entendons par intervention « inédite » une formulation qui se distingue de tout énoncé provenant du texte, d'un pair ou de l'enseignante.

18. Nous rappelons que lors de l'analyse de données quantitatives, nous ne distinguons que les ILV et les ILP, mais cette première partie de l'analyse de données qualitatives indique qu'une proportion majoritaire d'ILV comporte une dimension gestuelle repérable.

19. Les conventions de transcription figurent en Annexe.

RÉSUMÉS

Cet article s'intéresse à l'activité langagière d'élèves de petite section de maternelle à l'occasion de la découverte d'un album fictionnel en début d'année scolaire. Des analyses quantitatives et qualitatives informent sur les caractéristiques de trois groupes d'élèves (Tout Petits, Petits et

Très Grands Parleurs) et sur la modification sociale et langagière des modes de participation à l'activité de lecture entre la phase de lecture oralisée et la phase de discussion de la séance.

This article focuses on the language activity of preschool pupils about the discovery of a storybook at the beginning of the school year. Quantitative and qualitative analyses provide information on the characteristics of three groups of pupils (« very small », « small » and « very big talkers »). This analysis also acquaints with the social and language modification of participation's modes in the reading activity, whether during the oral reading phase and during the discussion phase of the course.

INDEX

Mots-clés : activité langagière, lecture d'album, école maternelle

Keywords : language activity, storybook reading, preschool

AUTEURS

CAMILLE LASSÈRE-TOTCHILKINE

Université de Bordeaux

VÉRONIQUE BOIRON

Université de Bordeaux

MARTINE JAUBERT

Université de Bordeaux