

L'oral : de la maternelle au collège

Publication en ligne coordonnée par Claire Martinot

Cellule de Recherche en Linguistique

Janvier 2009

Sites de la CRL : <http://crl.wik.is/> ou <http://crl.exen.fr/>

SOMMAIRE

Claire Martinot	
Présentation	3
Bruno Germain	
Langue orale et destin scolaire : la responsabilité de l'institution	5
Emmanuèle Auriac-Slusarczyk	
Quelle voie/voix pour enseigner l'oral à l'école primaire ?	9
Anne Croll	
Echanges oraux à l'école maternelle	17
Claire Martinot	
Sur quel socle linguistique peut-on fonder l'enseignement de l'oral à l'école primaire ?	30

L'oral : de la maternelle au collège

Présentation

La 14^{ème} journée scientifique organisée par la Cellule de Recherche en Linguistique (CRL) en partenariat avec l'IUFM de Paris avait pour objectif de faire le point sur l'enseignement de l'oral dans le système éducatif du Primaire et du Secondaire en France. Sur les 6 interventions de la journée, qui s'est clôturée par une table ronde animée par Josiane Boutet (IUFM de Paris & Université Paris Diderot), 4 intervenants ont souhaité que la CRL publie leur texte en ligne.

Les communications de Bruno Germain et de Emmanuelle Auriac questionnent, à partir de présupposés différents, l'institution scolaire dans son rôle de transmission de la langue orale. Les communications de Anne Croll et de Claire Martinot se situent sur le terrain du fonctionnement de la langue orale en proposant chacune une analyse qui permet de fournir aux enseignants des repères voire des outils utilisables dans la pédagogie de l'oral.

1. Le rôle de l'institution scolaire dans la transmission de la langue orale

Bruno Germain rappelle que plus encore que l'écrit, la qualité de la maîtrise langagière orale impacte l'efficacité et les performances scolaires puis l'insertion professionnelle. Or, d'après une enquête menée par l'Observatoire National de la Lecture, seulement 30% des enseignants de maternelle disent avoir pour objectif le développement du langage oral et sa maîtrise lors des activités de langage menées en classe. En élémentaire, la parole est inégalement partagée et répartie dans la pratique de classe, comme le montraient déjà des observations faites par l'équipe de Frédéric François, il y 15 ans.... Au collège, ce handicap continue de croître alors que l'oral joue, à ce moment crucial dans la scolarité des élèves, un rôle décisif dans la construction des connaissances. On doit donc admettre que de nombreux élèves ont un temps très restreint dans la journée, et dans la semaine, d'expression langagière française, encadrée et faisant l'objet d'un enseignement programmé et intensif. Or, c'est bien cela qui manque aux élèves les plus fragiles linguistiquement.

Quelle responsabilité porte donc l'Institution qui ne permet pas la sécurité linguistique et qui prend le risque d'enfermement dans « un ghetto sémiologique »....?

Emmanuèle Auriac souligne que l'enseignement de l'oral a toujours été difficile, pour de nombreuses raisons. Par exemple parce que les enseignants redoutent une insécurité pédagogique : quel est leur rôle ? Comment doivent-ils évaluer les élèves ? Mais aussi parce que l'oral n'est pas aussi *propre* qu'on le voudrait, est-ce vraiment quelque chose à enseigner ? De nombreux enseignants se contenteront en effet de corriger la forme, même si c'est au détriment de l'attention qu'il faudrait porter sur la pensée exprimée par l'élève/enfant. Pourtant l'oral ne s'acquiert que dans une pratique régulière. S'exercer à l'oral c'est fondamentalement pratiquer la reformulation : les humains ont largement besoin des autres pour s'exprimer, se lancer, se rassurer, copier, piquer une idée, la faire sienne.

Remplaçons l'insécurité linguistique – effective chez nos élèves - par la sérénité adulte et l'insécurité linguistique reculera. Pour cela, faisons simplement reformuler, faisons répéter, faisons imaginer, faisons parler, faisons écrire... et laissons de côté les « types de textes » et les « tests d'évaluation ». Parlons-leur...

E.Auriac a également insisté sur la nécessité de former les enseignants à entendre l'oral de leurs élèves et à dépasser leurs représentations figées de l'oral et de son enseignement.

2. Le rôle de l'analyse linguistique dans la formation des enseignants

Anne Croll propose une analyse contrastive de deux types d'interactions à l'école maternelle, analyse qui a pour objectif de rechercher d'une part les facteurs conversationnels provoquant un échec de l'interaction et d'autre part d'identifier les conditions favorables au véritable échange. Dans le premier type d'interactions qui correspond au schéma habituel : *question de l'enseignant > réponse de l'enfant > validation par l'enseignant*, l'enseignant n'apporte aucune information pour nourrir l'échange, même si sa validation est valorisante pour l'enfant, et reste extérieur de l'échange. Ce premier type d'interactions est très fréquent dans les moments de regroupement collectif. Dans le deuxième type d'interactions, les enfants échangent entre eux, en dehors de la présence de l'enseignant. C'est dans ce deuxième type d'échange que l'auteur trouve que la condition favorable à un véritable échange est la construction d'un *espace psychique intersubjectif*.

L'intérêt de cette communication est d'engager un débat honnête et nécessaire sur le mode de prise de parole de l'enseignant. L'auteur rejoint par ailleurs la position de E.Auriac qui recommande à l'enseignant d'être une personne adulte parlante et pas seulement l'enseignant questionnant.

Claire Martinot a abordé la question de la langue orale du point de vue de son acquisition, qui n'est pas terminée, même en fin d'école élémentaire. L'auteur livre sa conception de l'acquisition de la langue maternelle qui se réalise selon des procédures spécifiques de reformulation – incluant aussi bien les équivalences sémantiques que les changements de sens - qui s'appliquent à des prédications élémentaires. L'ensemble de ces transformations ou de ces reformulations sont très différentes d'un âge à l'autre, elles constituent par conséquent des critères qui permettent de repérer à quel stade d'acquisition linguistique se trouve un enfant/élève étant donné le type de manipulations d'énoncés qu'il est capable de faire pour produire ses propres énoncés. Les activités scolaires de reformulation, qu'ont évoquées E.Auriac et A.Croll pourraient être repensées à la lumière d'une grammaire de la complexification qui est l'un des objectifs que se fixe la théorie de l'acquisition par reformulation. Ainsi par exemple, les résultats fournis par l'auteur montrent que l'acquisition de la macro-syntaxe précède l'acquisition de la micro-syntaxe complexe (phrase à deux prédicats par exemple comme : ils *entendirent* un *grincement* = ils *entendirent* qu'un *grincement* a eu lieu) ou que les procédures de condensation du sens qui correspondent à des restructurations par effacement sont essentielles dans la transformation progressive des énoncés 'enfantins' en énoncés 'adultes'.

Claire Martinot
Université Paris Descartes
MoDyCo, UMR 7114

Langue orale et destin scolaire : la responsabilité de l'institution

Bruno Germain

Chargé de mission auprès du Ministère de l'Éducation Nationale, Observatoire National de la Lecture

On a très assidûment et légitimement loué la maîtrise de l'écrit comme une priorité de la scolarité ces dernières décennies. En primaire, l'apprentissage de la lecture et, dans une moindre mesure, de l'écriture – malgré la synergie des démarches de tâtonnement autour de l'écrit en réception et en production – reste donc en position centrale dans les programmes de 2008. La question du littéraire et des aspects culturels liés aux écrits a également fait son entrée en classe. C'est un sujet d'étude, un objet de propositions didactiques. De nombreux outils d'accompagnement de l'apprentissage ont fleuri en élémentaire et plus récemment en maternelle. De la même façon, l'écrit et ses usages est au cœur des préoccupations dans les apprentissages des diverses disciplines du secondaire, laissant souvent les enseignants démunis devant les difficultés rencontrées par leurs élèves.

Quelques arguments justes rappellent à quel point le manque de maîtrise de l'écrit peut nuire à la réussite scolaire elle-même, au destin professionnel et social qui suit, et même à l'autonomie de penser et de questionner les textes fondateurs. De fait, la présence de l'écrit est partout dans l'enseignement, quelle que soit la discipline développée ou le champ investigué, tant comme support de documentation et de référence, que comme outil à exploiter lors de l'apprentissage : depuis la découverte des notions jusqu'à l'évaluation des acquis.

Rappelons que l'arbre a fini par cacher la forêt.

On s'est tant préoccupé de l'écrit – stigmatisant par exemple une croisade contre les risques d'illettrisme dès l'enseignement élémentaire – qu'on en a oublié l'oral, sa situation centrale en classe, son influence et son usage au quotidien. Plus encore que l'écrit, la qualité de la maîtrise langagière orale impacte l'efficacité et les performances scolaires puis l'insertion professionnelle.

Observons ce qu'il en est sur le terrain.

En maternelle

Il semble qu'il existe un décalage entre ce que l'on sait du nécessaire apprentissage de la communication orale en classe de maternelle (rappelé dans les orientations des programmes de juin 2008, et déjà évoqué dans les documents d'accompagnement plus anciens du ministère concernant les tout-petits) et la réalité de son enseignement. Ainsi, dans une enquête par entretiens et questionnaires auto-administrés, en cours de dépouillement à l'Observatoire National de la Lecture, portant sur les outils et les pratiques d'enseignement de la langue en maternelle, les enseignants interrogés de manière ouverte sur les objectifs qu'ils pensent mettre en œuvre lors des activités de langage réalisées, répondent prioritairement qu'ils cherchent à développer le vocabulaire (73%), puis l'organisation de la communication (écoute, prise de parole), et seulement ensuite le langage oral et sa maîtrise (environ 30% des réponses). Ces proportions sont valables quelles que soient l'ancienneté et l'expérience du professeur en classe de maternelle. Il semble que les enseignants soient plus à l'aise avec des composantes spécifiques de la compréhension ou la gestion rationalisée de leur organisation qu'avec l'objectif plus englobant de « maîtrise et exploitation de l'oral ». Les réponses des professeurs d'école sont d'ailleurs cohérentes avec l'organisation pédagogique de

l'enseignement de la langue qu'ils mettent en œuvre : des moments de regroupement ou de rituels, généralement d'une durée inférieure ou égale à 20 minutes dans la journée, où toute la classe réunie (en moyenne 25 élèves dans notre échantillon) effectue un travail en production de langage (considéré comme un développement du vocabulaire) ou en phonologie, et des moments d'écoute de lecture de contes et albums. Des ateliers autonomes de jeux et pratiques, avec des échanges langagiers souvent non contrôlés (ils se font entre pairs, sans présence permanente de l'adulte) sont par ailleurs organisés suivant une régularité et une durée très hétérogènes. Il n'est donc pas incongru de considérer que de nombreux enfants ont un temps très restreint dans la journée, et dans la semaine, d'expression langagière française encadrée, guidée, étayée, et faisant l'objet d'un enseignement programmé, construit, progressif et intensif. Or, c'est bien cela qui manque aux enfants les plus fragiles linguistiquement : un suivi personnalisé, régulier, et suffisamment long chaque jour, afin de progresser rapidement et significativement. On peut raisonnablement s'interroger sur la capacité réelle et effective de l'école maternelle à favoriser le développement langagier oral nécessaire et suffisant à la poursuite de la scolarité dans des conditions favorables, pour tous les enfants et singulièrement pour ceux qui en ont le plus besoin. Ce sont donc les conditions de qualité de l'encadrement pour la mise en œuvre d'un enseignement de l'oral en maternelle qui sont posées, plus encore que la connaissance des caractéristiques de son apprentissage. Ce n'est pas seulement une affaire de didactique de la langue orale, mais aussi de pédagogie éducative et de formation.

En élémentaire

Deux aspects nous intéressent en élémentaire. D'une part la poursuite de l'apprentissage de l'oral pour lui-même, d'autre part l'exploitation de l'oral pour apprendre.

En ce qui concerne le développement des capacités langagières en élémentaire, il faut bien reconnaître que la place de l'apprentissage de l'oral va diminuant dès l'entrée en CP. L'écrit devient prépondérant, non seulement comme support de l'apprentissage mais aussi comme objet de l'apprentissage. Les préoccupations liées à l'entrée dans la lecture et l'expression écrite occultent la nécessité de poursuivre opiniâtrement le travail sur l'oral.

Les leçons d'oral, ou les activités liées au développement de la communication interpersonnelle, se diluent transversalement pour devenir un simple moyen d'échange d'informations, convoquées au hasard du travail de classe : « La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires » disent les programmes page 13, pour clore un paragraphe de 10 lignes consacré à ce sujet, pour tout le cycle. L'oral ne fait plus l'objet de cours spécifiques et organisés, ni de progressions ordonnées (même si l'on retrouve dans les progressions des programmes une partie consacrée au langage oral mais présenté de manière très générale, par exemple « Présenter à la classe un travail collectif »). On utilise ainsi l'oral « pour ... ». On voit alors se creuser l'espace entre ceux qui bénéficient naturellement ailleurs qu'à l'école d'un environnement de langue favorable à son expansion et sa mise en pratique, et ceux qui s'enferment dans des prises de paroles raréfiées et scolairement figées.

Dans l'exploitation de l'oral « pour apprendre », on constate aussi souvent une faiblesse d'usage et de consolidation liée à l'organisation pédagogique. Certains élèves parlent trop peu pour que leur expérience de prise de parole favorise le développement du langage ; ils en sont déjà à reproduire le peu dont ils disposent. Prenons l'exemple du travail sur la compréhension de texte. On conçoit très bien qu'il puisse être l'occasion d'un échange

construit et guidé par l'enseignant, permettant à chaque enfant de « questionner le texte » à travers des échanges d'arguments et d'interprétations plus ou moins valides. Mais pour permettre à tous de participer, de rebondir vraiment sur les propos des autres, d'intégrer les propositions contradictoires diverses, il faut que l'activité s'organise autour d'un nombre limité d'élèves. La difficulté de la mise en œuvre de ce travail en petits groupes en classe va réduire, de fait, la possibilité que les élèves les plus fragiles aient véritablement le temps et l'encadrement interactif pour s'exprimer et progresser. Le problème repose sur le constat que pour progresser à l'oral, chacun des élèves doit pouvoir s'exprimer fréquemment au quotidien dans la classe, avec ses pairs et avec l'enseignant(e), et pouvoir prendre le temps d'écouter l'expression des autres en construisant du sens. Ce n'est pas réalisé suffisamment en élémentaire : la parole est inégalement partagée et répartie dans la pratique de classe, comme le montraient déjà des observations faites par l'équipe de Frédéric François, il y a 15 ans...

Il faut rappeler enfin qu'une maîtrise suffisante de l'oral est nécessaire à une entrée favorable dans l'écrit dès le cours préparatoire. En d'autres termes et sans gloser ce qui est communément admis, même l'accès à la lecture est articulé et conditionné à l'exploitation maîtrisée de l'oral à l'arrivée en élémentaire.

L'école primaire paraît encore trop aphone sur la question du développement de l'oral. Elle manque d'outils et de moyens pour favoriser l'expression orale et son développement jusqu'à un seuil minimal nécessaire. Or la maîtrise langagière est un paramètre significatif de la réussite scolaire à l'entrée au collège. On entrevoit ainsi un paramètre de la causalité récurrente de l'échec, pour une proportion non négligeable d'élèves.

Au collège

Ce déficit d'oral se retrouvera en collège ou la position des élèves par rapport au langage est déterminante dans leur perception de l'échange langagier en classe. Pour certains, la construction d'un univers de connaissance partagée repose sur la seule maîtrise d'un langage qui dit la réalité du monde, c'est-à-dire qui énonce des vérités (les choses comme on les dit), mais ils restent éloignés d'un discours élaboré avec une représentation diversifiée que le collège requiert au quotidien. Il est alors difficile de mettre en œuvre un enseignement reposant sur un oral « réflexif » dont l'objectif est d'amener les enfants « à circuler dans des modes de parler-dire-penser différents » comme le proposent E. Bautier et J.-Y. Rochex. En d'autres termes, il s'agit de poursuivre la structuration de l'oral. Les élèves doivent apprendre à être à l'aise dans un débat, à prendre la parole et à argumenter, exposer leurs idées, mais il est important également que l'oral soit un moyen d'avancer dans la structuration des activités de connaissances et d'élaboration de concepts. Par exemple, apprendre à mobiliser un oral moins centré sur la communication qu'il autorise que sur ses relations avec les activités de compréhension des textes et des savoirs. Il est probable également que le déficit d'apprentissage de l'oral au collège creuse l'écart entre les élèves dans le développement de la maîtrise de l'écrit. Or le collège a-t-il le temps de donner suffisamment la parole et de la faire circuler entre tous ?

Lorsque Alain Bentolila parle de l'insécurité linguistique pour évoquer les risques d'enfermement dans un *ghetto sémiologique*, c'est pour attirer l'attention sur le fait que dans la vie courante celui qui prend la parole prend aussi le pouvoir ; le pouvoir d'aller au plus près de sa pensée, de l'exposer et de la partager. Le pouvoir de s'adresser à un autre, un inconnu, en se montrant dans sa singularité. A. Bentolila escompte que la maîtrise langagière garantisse

d'éviter une expression de courte vue et l'exclusion de soi au sein de la communauté de tous les autres, et permette de se soustraire au seul pouvoir de conviction de l'autre. Il semble qu'on peut également extrapoler ce concept à l'école où l'échange prend du sens, non seulement au service de l'expression de l'élève et de l'exercice courant de la communication, mais également au service des contenus, des concepts à partager. Dans le moment d'apprentissage, par l'oral, les normes langagières, linguistiques, peuvent s'imposer comme l'exigence de s'entendre sur le propos, sur le sujet étudié et partagé, sur ce dont on parle, non comme quelque chose d'artificiel, d'arbitraire et d'extérieur, mais bien de l'intérieur, lié à la situation à traiter, au problème à résoudre. Le langage joue un rôle cognitif, exprimant les opérations de traitement, classement, analyse, servant la mise en relation, la synthèse, l'extrapolation, la symbolisation, la conceptualisation ... Dire est opératoire individuellement et collégalement. Ne pas pouvoir dire génère frustration et difficulté.

En tout cela, la langue orale et son apprentissage jouent sur le destin scolaire. Des journées de réflexion et de propositions didactiques autour de l'expression et de la maîtrise de l'oral, dans sa continuité du primaire au secondaire, doivent permettre de dénouer les enjeux de la réussite scolaire et aider à réduire les inégalités nées de la fragilité langagière chez certains élèves.

Références

- Bentolila Alain. 2007. *Le verbe contre la barbarie*. Odile Jacob.
- François Frédéric, Bautier Castaing Elisabeth. 1990. *La communication inégale*. Delachaux & Niestle.
- ONL, Inspection générale de l'Education nationale (Rapport 2005 -123, nov. 2005), Les préalables langagiers, *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, Paris.

Quelle voie/voix pour enseigner l'oral à l'école primaire ?

Emmanuèle Auriac-Slusarczyk,
IUFM d'Auvergne, Laboratoire PAEDI EA4281

Introduction

L'interprétation des changements opérés en ce qui concerne l'enseignement de l'oral, tel qu'on peut les saisir au fil d'une lecture des instructions officielles (voir Mairal & Blochet, 1998 ou Durand, 2004), révèle facilement que l'activité d'enseignement de l'oral se complexifie. Elle se complexifie car elle doit intégrer, à chaque réforme politique, des repères qui prennent alors des sens différents à chaque époque : nous parlerons volontiers de cumul et de distorsion. Pour exemple, depuis l'idée de lutter contre les « sauvages » (1985) à celle du retour à l'ABC 'anti-pédagogue' (2008), les enseignants sont très mal formés comme informés, ce qui est paradoxal depuis le plan Rouchette de 1959. Or, en pareil chaos, le passéisme guette. Nous avons d'ailleurs pu constater lors des formations dispensées en IUFM que les représentations des jeunes enseignants étaient parfois proches du modèle enseignant de 1887. Il ne s'agit pas de s'en alarmer, mais plutôt de comprendre en quoi il peut-être tout à fait possible de drainer une représentation aussi ancienne. On peut d'ailleurs faire une lecture des nouveaux programmes pour l'école primaire de 2008 en conformité parfaite avec la représentation du maître-modèle de 1887. On n'éradique pas si facilement que cela des représentations qui justement, au fil des instructions, minent peu à peu l'exercice du métier.

L'empilement des textes... , des voix... et des voies possibles

On peut alors s'amuser à dénommer chaque période pour mettre en évidence ces fractures incessantes qui tracent la filiation d'un texte officiel à l'autre. L'empilement des textes prouve vite qu'il existe alors plusieurs voies et voix pour enseigner l'oral.

- **1887 : Ça sépare !** Tolérance zéro, la seule langue à enseigner est la langue littéraire
- **1923: Ça cause !** Préconisation de causeries morales
- **1938: Ça commente !** Causeries : morales, esthétiques, psychologisantes
- **1945: Ça avorte !** Langevin - Wallon : Communiquer, coopérer, observer la langue
Recommandation : qualification de tous
- **1959: Ça bouscule !** Rouchette : l'oral est le premier outil de la communication
- **1972: Ça bascule !** Schéma de communication : l'oral est revalorisé!
- **1977/80: Ça technicise !** Place de l'oral dans les savoirs techniques
- **1985: Ça rate !** Former l'homme citoyen avec une langue simple, juste, correcte
- **1991-95: Ça hésite !** Oral double : pour le disciplinaire et la citoyenneté

Jean-François Halté proposait quant à lui, à propos de l'oral la métaphore du serpent de mer : « je qualifierais l'oral de *serpent de mer* pour ses grandes capacités en apnée et son aptitude à resurgir périodiquement de l'océan des préoccupations éducatives » (Halté, 2005). Ce n'est donc pas un hasard, si, à la lecture de l'évolution des instructions ministérielles, l'oral peut être qualifié encore aujourd'hui d'OVM : « objet verbal mal identifié » (Halté, 2005). L'oral reste encore un « mauvais objet institutionnel ».

Depuis les rapports multipliés sur l'oral (voir Boissinot, 1999, pour exemple), il appert qu'enseigner l'oral est à la fois délicat et difficile. Il faut comprendre, au-delà de cette filiation

qui accroît les problèmes de clarté, qu'enseigner l'oral a toujours été difficile, à toute époque, parce que cet enseignement est (et sera) inévitablement relié aux tendances sociétales. Ces dernières visent tantôt la civilité, tantôt la citoyenneté, tantôt le maintien de classes sociales effectives et différenciées ou celui de différences mythiques et inexistantes entre ces classes sociales. Comment d'ailleurs comparer la notion de « milieu ouvrier » dans les années 1960 ou 2008 ? Comment comprendre le mot de citoyenneté ? N'y a-t-il pas toujours glissement de sens ? Notre époque, non seulement n'échappe pas à ces décalages de sens, mais reste, comme toute période, dépositaire de toutes les tentatives passées : alors que certaines propositions auront avorter (plan Wallon), d'autres auront pu être encensées pour être ensuite largement dévoyées (époque de l'éveil). D'autres tentatives, plébiscitées, restent parfois inapplicables sans transformation notable du système scolaire dans son ensemble : nous évoquons là les textes des programmes de 2002 qui demandent aux enseignants des connaissances implicites sur le langage qu'ils sont loin de posséder. Les textes deviennent alors des espaces de mémoire qui marquent différemment les esprits selon que s'y insinuent la nostalgie, les marques de la classe sociale, voire du genre sexué d'appartenance de l'enseignant.

Un des écueils, auquel les formateurs se heurtent souvent face à cette question de l'enseignement de l'oral, récurrent, est la confusion classique et pérenne entre l'activité de théâtre et l'enseignement de l'oral. Faire de l'oral, c'est fréquemment mettre en place des dispositifs où l'élève devrait se risquer face à un auditoire : alors la fête d'école, avec comme auditoire les parents, plane comme la représentation typique pour présenter ce que sont des élèves qui ont bien réussi en ce qui concerne l'oral : « ils sont à l'aise ! » dira-t-on de ces élèves. Oral, oralité, oralisation, expression, communication, spectacle... tout est confondu. C'est très dommage, et c'est ce qui rend aussi la définition de voies possibles d'enseignement de l'oral délicate, au-delà du fait que la liberté pédagogique de chacun entraîne à une diversité légitime de pratiques.

Un autre écueil enfin, plus proche de l'obstacle, tient à une difficulté incontournable. L'enseignement de l'oral est difficile car il est non évaluable dans le cadre des pratiques de classe des enseignants. Il est à remarquer le travail pourtant intéressant d'équipes de chercheurs ou d'équipes pédagogiques qui se sont saisis de cette question de l'évaluation. Du côté de la psychologie, les batteries de tests existent qui témoignent d'une avancée très intéressante de la recherche dans le domaine de l'évaluation des compétences langagières sous tous ses aspects (Piérart, 2005). Mais le problème est alors double : d'une part, ces tests ou pratiques d'évaluation se destinent plus au diagnostic qu'à une régulation possible des pratiques pédagogiques. D'autre part, croire (ou pire faire croire aux enseignants !) qu'il convient systématiquement d'évaluer ce que l'on enseigne est une voie dangereuse. Si des dispositifs pour pratiquer l'oral peuvent trouver leur place dans les classes, la pratique de l'évaluation freine, plus particulièrement dans le champ de l'oral, le développement de toute une série de pratiques. Quant à la formation des enseignants à et par la recherche, malgré des tentatives qu'il faut saluer (voir Canut, 2006, pour un bel exemple de collaboration entre enseignants et chercheurs), la confrontation avec des travaux maintenant assez consensuels sur la manière dont les enfants entrent dans le langage, notamment les travaux des conversationnalistes (Marcos, 1998, Veneziano, 1998, Veneziano & Hudelot, 2002, Bernicot, 2007), et sans doute moins galvaudés que les références à Bruner et Vygotsky (auteurs pour leur part utilisés dans bien trop de contextes de formation), ne peut engendrer une transformation des modélisations, des données, des méthodes d'investigations sous forme d'intégration directe dans le champ de la pédagogie. Ces travaux sur lesquels nous nous

appuyons fréquemment paraissent trop complexes sauf à s'intégrer dans des modules de formation approfondie. Alors, du « parleur tardif » au « dyslexique », c'est l'effet diagnostic qui domine, et même les travaux de Florin (1991, 1999) servent de caution à bien des dérapages. Là où le chercheur peut faire le tri, sur des espaces de confluence possible entre a) enseignement de l'oral, b) dyslexie, c) retard effectif, d) régression salutaire, ou e) développement différencié de l'élève, l'enseignant est obligé à une forte confusion due tant à l'urgence du travail en classe qu'à un manque de formation approfondie. Il ne serait pas surprenant de voir bientôt des enseignants un peu las de tout l'attirail mis à disposition sans être formés à se situer dans le dédale des dispositifs.

Quels dispositifs ?

Pour aborder la question de voies possibles, nous pratiquerons deux détours. Le premier concernera l'idée qu'il nous faut concilier en permanence les compétences et capacités des élèves à l'oral avec leurs compétences et capacités à l'écrit. Le langage forme un tout. On parle, on écrit et à ce jour il est tout de même facile de s'apercevoir que l'oral comme l'écrit sont basés sur un matériau commun : la langue, comprenez le linguistique, la norme et le contexte (système indissociable). Le second concernera l'idée que pour faire en sorte que nos élèves manient la langue, choisissent correctement (norme) les mots (aspects sémantique, lexicale) ou les tournures ou la grammaire (syntaxe de l'oral comme de l'écrit), qu'ils s'adaptent au contexte (aspects pragmatiques : adaptation à l'interlocuteur à l'oral et au destinataire à l'écrit), et développent ainsi une sécurité linguistique (et pas seulement langagière) à l'écrit et à l'oral, *et vice versa* à l'oral et à l'écrit, il faut considérer sérieusement la question des valeurs, et parmi ces dernières, les valeurs que l'on peut qualifier d'humaines, ou susceptibles d'humaniser. Humaniser l'enfant c'est savoir le garder dans la sphère familiale puis sociale, humaniser l'élève c'est lui permettre de rester vivant à l'école (compétence langagière) mais aussi de sortir vivant de l'école (compétence citoyenne).

L'idée d'un continuum oral-écrit

L'idée d'un continuum oral-écrit apparaît dans la littérature. Nous sommes beaucoup à pouvoir défendre cette idée de continuum, au prétexte qu'il est difficile de séparer chez l'individu, sauf arbitrairement et pour bâtir des espaces scientifiques, la part due au langage oral et la part due au langage écrit. On trouve des chercheurs qui s'intéressent exclusivement à l'oral et d'autres exclusivement à l'écrit. Cela paraît absurde au plan pédagogique. Si on peut scientifiquement distinguer le domaine de l'oral et celui de l'écrit, on ne peut humainement séparer oral et écrit lorsqu'on s'intéresse aux élèves. Nous illustrons nos propos avec deux dispositifs qui misent sur ce continuum oral-écrit, et écrit-oral.

<p>Ecrire-parler-Ré-écrire : Le cas Cindy</p> <p>Premier écrit : Moi, je pense que oui car nous descendons du singe. Presque tous les animaux sont comme nous, ils ont un nez mais on ne dit pas forcément un nez pour un chien ou un cheval, une bouche, des yeux, et surtout un</p>	<p>Un dispositif de dictée... pourquoi pas au primaire ?</p> <p>« Au cours du (...) 2^{ème} CP de Shanon, on constate une évolution : son écriture s'est nettement améliorée et elle peut recopier ou taper à l'ordinateur sans trop de difficultés des productions qu'elle a elle-même</p>
---	--

<p>cœur, ils respirent et aussi ils marchent, ils font leurs besoins et puis ils ont des enfants tout comme nous.</p> <p>Oral réflexif</p> <p>Second écrit (extraits) :</p> <p>Oui l'homme est un animal car ils ont la même manière de vivre que nous, ils mangent, ils boivent, ils dorment... Le physique n'est pas très utile quand on cherche si l'homme est un animal... Il faut regarder le moral et au niveau moral, l'homme est des fois un animal et des fois l'homme a un comportement d'animal...</p> <p>Et non car l'homme crée, invente des machines parce que nous, nous en avons besoin alors qu'eux se débrouillent tout seuls.</p> <p>[. .. ?]</p> <p>(Cindy, niveau cm2, in Caillier, 2001, Tozzi, 2001, p.65-66)</p> <p><i>N'oublions pas que la compréhension est supérieure à la production, quel que soit l'âge, en ce qui concerne le langage. Il faut les faire penser – à leur niveau de compréhension du monde - et aider à l'écriture.</i></p>	<p>énoncées et dictées à l'adulte :</p> <p>Exemple :</p> <p>« Il y a une fille et un garçon qui partent au mac danald avec la voiture » (nov 00)</p> <p>« Il était une fois un chat et une souris. Le chat veut jouer avec la souris mais la souris a peur de ses griffes. les griffes du chat sont grosses et pointues. » (nov 00)</p> <p>Extrait de Canut, 2006, pp. 93-94.</p> <p><i>Progrès obtenus grâce à un entraînement langagier : Une séance tous les 15 jours avec un adulte (CP1) puis toutes les semaines (CP2)</i></p>
---	--

En suivant cette seule idée de tracer un continuum-oral-écrit chez nos élèves, nous pensons que *la mise en mots* chère à François (François, 1994, par exemple) peut s'élaborer progressivement et en toute sécurité. La notion de dispositif doit être prise dans le sens d'une régularité, d'une réassurance ou d'une assurance pour l'élève d'émettre des mots, des paroles ou des textes. La sécurité linguistique se construit sans doute dans une sécurité pédagogique. Ne pas changer trop souvent. Pour apprendre, il faut réussir. Et pour réussir, il faut faire plusieurs fois les mêmes choses... et non pas pour exemple faire des exercices toujours plus difficiles. Alors écrire son avis dans un cahier, puis parler avec ses pairs (dispositifs Caillier), puis ré-écrire son avis dans un cahier, est à la fois simple et devient rassurant si c'est un rituel qui prend place dans la classe. De même se servir de l'adulte comme d'un étai permanent à ses incapacités ponctuelles est intéressant, quel que soit l'âge. Pensons à l'exercice si difficile d'orthographier ce que l'on parvient si facilement à penser (Canut, 2006). L'important est bien alors avant toute chose d'avoir un avis, de penser, de s'exprimer. Or ces trois options s'exercent naturellement à l'oral. Tout enfant, et a fortiori tout élève développe ses capacités langagières dans une société scolaire humaine et humanisante. Remplaçons l'insécurité linguistique –effective chez nos élèves- par la sérénité adulte et l'insécurité linguistique reculera. Régressons sur des ambitions souvent démesurées. Pour cela, faisons simplement reformuler, faisons répéter, faisons imaginer, faisons parler, faisons écrire... et laissons de côté les « types de textes » et les « tests d'évaluation ». Parlons-leur... Et arrêtons de confondre exercice nécessaire (si un enfant ne prononce pas correctement il est normal de lui proposer la forme correcte) et exercice absurde (dès la maternelle, il faudrait reconnaître une recette d'une poésie sous peine de décrochage futur).

La question des valeurs

Tout être humain s'exprime. Tout être humain, dans les sociétés civilisées et démocratiques qui sont les nôtres, a droit à être éduqué. Etre éduqué signifie savoir et pouvoir respecter les normes du groupe. C'est au nom de cette connexion entre la langue et la norme que l'oral croise nécessairement les chemins de la citoyenneté (appartenance responsable à un groupe d'humains) comme celui de la civilité (respect des codes linguistiques mis au point historiquement par ces groupes d'humains). Dès que l'on s'exprime, enfant, élève, adulte, homme, femme, on véhicule un ensemble de normes associées à des valeurs, valeurs qui nous dépassent, au sens où il est très difficile de parler des valeurs. Les valeurs justement guident nos choix, influencent nos décisions, et on a du mal à expliciter ces réseaux qui agissent en sourdine. Concernant la langue, le cas est plus simple. On dit « j'ai pris mon vélo » et pas « j'ai *prendu* mon vélo ». En revanche dire « j'ai *prendu* mon vélo » est prononçable et donc appréciable par l'entourage. On peut, comme le font tous les parents, apprécier avant tout l'intention de communiquer une idée : l'idée est nécessairement recevable en tant que telle. Mais on peut et on doit aussi, en tant qu'adulte, apprécier ce qui est dit au plan de la langue (rejet de la forme et correction naturelle par l'adulte de « *prendu* » en « *pris* »). Il convient néanmoins de ne pas inverser et laisser tout simplement la langue suivre la pensée et non l'inverse. Pour cela, voici illustrés des dispositifs où la seule consigne est de rester dans le sujet de la parole prononcée par autrui.

Les oraux à visée philosophique (Auriac & Maufrais, à paraître 2009)	Atelier d'oral réflexif en CP (ZEP)
<p>133: je vais parler plus fort c'est que je trouve... ben on peut avoir mal aussi au cœur mais on peut avoir mal aussi à d'autres places dans notre corps 129: mais ça c'est vrai mais// Ens: attends un petit peu 129 elle va nous l'expliquer 133: parce que exemple tu as plusieurs affaires dans ton corps tu as des poumons t'as un cœur t'as genre plein d'affaires t'as des intestins plein d'affaires mais je suis d'accord avec ton cœur je suis d'accord avec le cœur mais il y a d'autres places Anim: donc toi tu penses que parce qu'il y a plusieurs de places on peut avoir mal plus physiquement 129: est-ce que tu me crois que c'est vrai que quand on a mal on a le droit de pleurer? Puis moi je fais ça avec mon orteil ça me fait mal mais ça fait pas vraiment mal 132: moi je suis d'accord avec 129 parce que ma mère a les ongles longs et j'essaye toujours de les tirer pour les enlever Elèves de 5 ans <i>Laissons les parler, ils pensent, ils raisonnent,</i></p>	<p>Enseignant: Je redis la question: est-ce que les enfants ont des droits? /S'ils ont des droits?/quels droits ont-ils? Ayoub: <u>de jouer</u> Iteb: de jouer au foot Lorenzo: de jouer au basket Kylian: de jouer aux cerceaux Nicolas M: de jouer au/ au vélo Lofti: de jouer au toboggan Nicolas B: <u>on peut jouer</u> au pédalo Iteb: on peut jouer au s/ à la plage Kylian: <u>de faire</u> de/ de faire de la balançoire Béchir: <u>de construire</u> des lego Wassila: <u>on joue avec</u> des cerceaux Iteb: de jouer/ de boire Extrait de Rispaïl, coord. (2007). Elèves de 6-7 ans <i>Laissons les parler, ils varient et s'exercent tous seuls.</i></p>

<i>ils tiennent à leurs idées, ils sont perméables à la critique.</i>	
---	--

Proposer à des enseignants les corpus des ateliers d'oraux qui visent l'expression, la pensée, la réflexion les surprend toujours. Les enseignants aimeraient que leurs élèves expriment directement des idées intéressantes, ne passent pas par le maître pour donner leur avis, utilisent un vocabulaire plus riche, ne répètent pas ce que les autres disent...etc. Il plane une représentation de ce « qu'il faudrait qu'ils disent » bien avant que leurs élèves s'expriment. Or, les humains ont largement besoin des autres pour s'exprimer, se lancer, se rassurer, copier, piquer une idée, la faire sienne. L'oral n'est pas aussi propre qu'on voudrait. Et c'est à ce moment précis que l'on voit que les enseignants inversent et font passer la bonne forme devant la pensée. S'exercer à l'oral c'est pourtant fondamentalement pratiquer la reformulation : on ne dit jamais que ce que les autres ont déjà dit. Delsol (2000, 2001, 2008) insiste beaucoup sur l'idée d'un entraînement rigoureux à la reformulation tout en parlant de thèmes humains (qu'est-ce qu'un ami ? A-t-on le droit d'écraser une fourmi ?). Il a créé l'idée du rôle de reformulateur où toutes les 5 à 6 prises de paroles, un élève reprend ce qui a été dit. Si l'oral s'exerce, alors redire ce qui a été dit est une voie d'exercice surprenante.

Les caricatures de communication

Trouver des voies d'enseignement de l'oral c'est seulement accepter d'accompagner les élèves dans leurs prises de parole. En les faisant accéder à plus de liberté, on leur apprend régulièrement les bonnes formes, sans tomber dans les caricatures de communication, bien repérées (Mairal & Blochet, 1998, reproduit ci-après) mais qui peuvent vite, très vite apparaître (voir l'extrait suivant). Car ce que cache très bien l'oral en revanche, ce sont ces multiples formes d'« escroqueries à la communication ». Les enseignants devraient apprendre à repérer et à contourner ces caricatures.

<i>Une escroquerie à la communication</i>	<i>Un oral très bridé... malgré de très bonnes intentions !</i>
Maîtresse : « si vous avez des choses à dire vous levez la main. Audrey ? »	<u>Extrait n°1 :</u> Ens: qu'est-ce que tu préférerais (?) Quand on pousse doucement ou quand on pousse fort (?)
Audrey : quand je suis été à Cattolica...	Tom: plus fort
Maîtresse : quand je suis allée...	Ens: tu préfères quand on pousse un peu plus fort. Pourquoi
Audrey : quand je suis été à Cattolica en Italie	Tom: parce que j'aime bien
Maîtresse : attends ! attends ! y a des gens qui sont bien impolis, tu vas essayer de parler plus fort, de bien articuler et les autres de se taire	<u>Extrait n°2 :</u> Ens: ah! voilà c'est ça alors qu'est ce qui est le plus agréable à entendre?
Audrey : quand je suis été//	Des enfants: le plus gros (brouhaha)
Maîtresse : // quand je suis allée...	<u>Extrait n°3 :</u> Ens: (...) caresser doucement ton nez...est-ce que c'est agréable(?)
Audrey : quand je suis allée à Cattolica, c'est nous qui achetaient les desserts//...	Maëlle: signe négatif de la tête
Maîtresse : // qui achetions, Franck ? donc des repas, la composition des repas, c'est donc une question d'habitude ? »	Ens: c'est pas agréable tout doucement!??

<p>Extrait de Blochet & Mairal, citant F. Marchand, (1998). Didactique du français, T.2, Ed. Delagrave¹</p> <p><i>On peut rappeler la bonne forme, sauf si ce rappel entrave la pensée, pensée qui n'est absolument pas reconnue comme telle.</i></p>	<p>Elèves de 5 ans Extrait d'un corpus de recherche</p> <p><i>S'acharner à leur faire dire ce que l'on aimerait entendre...n'est pas une bonne voie !</i></p>
---	--

Si nous terminons par ces caricatures, c'est que l'oral comporte cette spécificité qu'il est fluent : on parle mais on ne s'écoute pas parler². Les enseignants doivent alors être formés à détailler de près des corpus d'oraux. Il faut favoriser le questionnement de l'enseignant, l'aider à des repérages systématiques qu'il n'aura pas le temps de faire en classe. Il s'agit de former son oreille à accepter les imperfections de l'oral. Sans doute que la formation des enseignants devrait offrir la possibilité de parcours de formation continue en linguistique pour permettre à l'enseignant de se décaler un peu du réel de la classe et observer à nouveau des productions d'enfants et d'adultes (et non plus seulement d'élèves). Le temps de la classe ne permet pas le scientifique. Actuellement la formation rend vigilant à des phénomènes fort bien ciblés : mais en 87 heures de cours de français en formation initiale dans les IUFM et une instabilité voire une disparition de la formation continue des enseignants titulaires, les enseignants n'ont pas l'occasion de changer leurs représentations. Pour changer ses représentations, il faut parfois sortir justement de son univers.

Conclusion

N'aurions-nous pas intérêt à stopper l'invention de dispositifs et revisiter ce que Francine Best nommait la route « vers la liberté de parole » ? Elle symbolisait par un processus cyclique enchaînant 'libération de la parole' → 'structuration de la langue' → 'libération du langage' → retour à 'libération de la parole' (Best & Romian, 1978) ces passages de la langue au langage. Or le point de départ est toujours la parole, non pas l'oral, vu comme un espace didactique et technique, mais la parole, celle de nos enfants, celle de nos adolescents, celle de nos élèves. Et si nous laissons un peu nos élèves construire eux-mêmes ces chemins qui mènent de la parole, à la langue et au langage avec juste quelques principes directeurs (le continuum oral-écrit en est un parmi d'autres). Parler, Lire, Ecouter, Ecrire faisaient à l'époque un tout... ce faire-tout pour l'élève ne devrait pas devenir un fourre-tout pour l'enseignant. Pour cela les enseignants ont peut-être besoin qu'on leur demande de jouer un rôle d'adulte tout simplement.

Références

- Auriac-Slusarczyk, E. & Mauffrais, M. (à paraître). Des écoliers philosophent... mais que disent-ils ? Clermont Fd : Publication du Scéren. Coll. Argos-Démarche.
- Bernicot J., (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. In B. Piérard. Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ? (pp.147-159). Bruxelles : DeBoeck.

¹ Vous pourrez comparer cet extrait à propos de l'expression « parler plus fort » entre une enseignante qui pratique l'escroquerie et un élève de 5 ans, qui sait très bien (133) que « parler plus fort » justement est « ce qu'il faut faire pour être reconnu publiquement par la maîtresse et les autres ». D'un côté on intime de manière hétéronome, le mezzo forte, de l'autre, l'élève s'auto-légitime lui-même.

² Roger Pol Droit (2001) dans sa 46^{ème} expérience, propose, pour une durée de quelques minutes, sans matériel particulier, d'aboutir à un effet qu'il qualifie de *déconcertant* : « savoir qu'on parle ». Il conclue que « nous ne pouvons parler en y pensant. »

- Best, F. & Romian, H. (1978). Vers la liberté de parole. Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire. Paris : Nathan.
- Boissinot, A. (1999). La place de l'oral dans les enseignements : de l'école primaire au lycée (Rapport IGEN n°99-023). Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie.
- Bruner, J. (1996). L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris : Retz.
- Bruner, J.-S. (1983). Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire. Paris : Presses universitaires de France.
- Caillier, J. (1999). Interactions entre pairs et didactique de l'oral. Mémoire de DEA de sciences du langage non publié, Université Paul-Valéry, Montpellier.
- Caillier, J. (2001). Le courant « maîtrise de la langue » In M. Tozzi. (Ed.), L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire. (pp.61-68). Paris : Hachette & Montpellier : CRDP.
- Canut, E. (2006). Apprentissage du langage oral et accès à l'écrit. Travailler avec un chercheur dans l'école. Amiens : Publication du Scéren. CRDP Académie d'Amiens.
- Colletta, J-M. & Chevrot, J-P. (2000). Acquisitions langagières et usages linguistiques enfantins. Lidil n°22. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Delsol, A. (2000). Un atelier de philosophie à l'école primaire. Diotime, L'Agora : Revue Internationale de didactique de la philosophie, 8, from <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora>.
- Delsol, A. (2001). Le courant éducation à la citoyenneté. In M. Tozzi (Dir.), L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire. (pp.69-88). Paris : Hachette & Montpellier : CRDP.
- Delsol, A., (2008, coord). La caverne... des enfants philosophes. Carcassonne : Université Populaire de Septimanie.
- Durand, M-C. (2004). La maîtrise du langage et de la langue française à l'école. Comprendre un siècle d'évolution. Montpellier : Publication du Scéren. CRDP Languedoc-Roussillon
- Florin, A. (1991). Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire. Paris : Presses universitaires de France.
- François, F. (1994). Morale et mise en mots. Paris : L'Harmattan.
- Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière. In J.-F. Halté, & M. Rispail. (Eds.), L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités. (p. 11-31). Paris : L'Harmattan.
- Irigaray L., (1985), Parler n'est jamais neutre, Ed. Minuits.
- Mairal, Ch., & Blochet, P. (1998). Maîtriser l'oral. Paris : Magnard.
- Marcos, Haydée, 1998. De la communication prelinguistique au langage : formes et fonctions. L'harmattan, Paris.
- Piérard, B. (2005 eds.). Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer ? Bruxelles : DeBoeck.
- Pol-Droit, R. (2001). 101 expériences de philosophie quotidienne. Paris : O. Jacob poche (réed. 2003).
- Rispail, M. (2007 coord.). *Apprendre à parler, apprendre à philosopher. Les ateliers de Philosophie*. Publications du Scéren.
- Tozzi, M. (2001, Coord.). L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire. Paris : CNDP & Hachette Education.
- Veneziano, E. (1998) (Dir.). La conversation : instrument, objet et source de connaissance. Psychologie de l'Interaction n°7-8.
- Veneziano, E., & Hudelot, C. (2002). Développement des compétences pragmatiques et théories de l'esprit chez l'enfant : le cas de l'explication. In J. Bernicot, A. Trognon, M. Guidetti, & M. Musiol (Eds.), Pragmatique et psychologie. (pp.215-236). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Vygotski L.S. (1934, 1997). Pensée et Langage, La Dispute/SNÉDIT, Paris.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., Jackson Don J., (1967), Pragmatics of Human Communication, trad. franç.(1972), Une logique de la communication, Seuil, Paris.

Echanges oraux à l'école maternelle

Anne Croll

Université de Nantes, Laboratoire de linguistique de Nantes (LLING : EA : 3827

anne.croll@univ-nantes.fr

Première partie : analyse d'échanges oraux à l'école maternelle

I/ La conversation scolaire à l'école maternelle

L'oral et le « vivre ensemble » sont des priorités à l'école maternelle. Cependant, les enseignants ont souvent des difficultés pour faire parler les enfants. « Petits parleurs » et « moyens parleurs » construisent de petits échanges.

La conversation est conçue à l'école maternelle comme un espace de règles : les règles d'alternance (turn-taking sous forme de « parler chacun à son tour » sans interruptions, ni chevauchements ni silences prolongés), les règles de pertinence thématique (l'enfant doit respecter le thème en cours de façon souvent stricte), règles de pertinence (la conversation doit correspondre à la consigne d'activité), les règles interactionnelles (la politesse, c'est s'écouter mutuellement et respecter l'enseignant).

Par deux études déjà effectuées sur l'oral enfantin en situation de classe dans une école maternelle de Nantes (avec des enfants en MS-GS, d'un âge de 4-5 ans), j'ai observé que l'évaluation de la compétence communicative des enfants en situation orale pouvait se faire en comparant des situations de communication informelle et des « échanges-activité » au moyen des outils que sont les tours de parole, les actes de parole, et la construction thématique. Ce travail m'a permis d'établir les « profils conversationnels » de chaque enfant (A. Croll, à paraître).

La seconde étude qualitative portant sur l'articulation des tours de parole a mis en évidence cependant les échecs pragmatiques à construire des échanges poussés avec les enfants (A. Croll & C. Collin, 2005) en situation de regroupement.

II/ Corpus

Au regard de ces études il m'a paru intéressant de rechercher les facteurs conversationnels favorisant le risque d'échec et d'identifier les conditions favorables au véritable échange. Mon propos ici est donc de m'interroger sur les raisons linguistiques de ces échecs pragmatiques et de rechercher quelles ressources langagières permettraient à l'échange de se poursuivre plutôt que d'être bloqué prématurément.

Je travaille ici sur deux corpus (cf. annexe) :

- le corpus 1 : « petites nouvelles »
- le corpus 2 : « ton métier quand tu seras grand »

Dans le premier, les enfants sont en grand groupe (14 enfants) et répondent à la consigne donnée de dire des « petites nouvelles ». L'enseignante est jeune et elle effectue son premier

poste à l'issue de l'IUFM. Malgré le côté informel des thèmes abordés, on observe que le schéma conversationnel scolaire est très cadré. Dans le second corpus, 4 enfants parlent entre eux après avoir laissé de côté une activité de dominos qui leur était proposée. Ils échangent librement sans présence d'un tiers, sans tâche précise ni thème imposé.³

J'analyse ces deux corpus, en me posant des questions de type qualitatif :

- 1) Qu'est-ce qu'un échange ? L'échange est-il une structure ou une qualité de parole ?
- 2) Pourquoi une telle différence entre le corpus 1 stéréotypé et peu productif et le corpus 2 dans lequel la parole est libérée et se déroule sur une bonne cinquantaine de répliques ?

Les deux corpus choisis s'opposent de façon très contrastée : le premier présente un fonctionnement conversationnel mécanique qui ne permet pas aux échanges de se développer. Il est loin de représenter ce qui se passe dans la plupart des classes de maternelle. Je l'ai choisi justement parce qu'il fonctionne de façon quasi caricaturale. Le second qui présente une conversation entre enfants est forcément très différent. Il ne s'agit pas pour moi de l'ériger en modèle puisqu'il s'agit d'une conversation sans enseignant. Mon objectif en comparant ces deux situations extrêmes est de mettre en évidence les mécanismes qui entraînent des échanges productifs et approfondis et ceux qui au contraire conduisent à des blocages et des échanges très appauvris et stéréotypés. Je me situe ici dans une démarche de linguistique appliquée sans chercher à juger les « façons de parler » observées.

Lors de mes observations sur le terrain, j'ai pu observer plusieurs « façons de parler » pour reprendre le titre d'un ouvrage de Goffman⁴ : je me propose de comparer deux corpus qui figurent deux extrêmes pour mieux comprendre leur fonctionnement, notamment les phénomènes de blocage dans le corpus 1. Dans le corpus 2 c'est au contraire la construction qualitative de l'échange oral qui m'intéresse. Cette comparaison suppose de distinguer i) les fonctionnements structurels dans le dialogue oral et ii) leur qualité d'échange.

III/ De la nature de l'échange

A. L'échange véritable

Selon moi, l'échange véritable suppose l'existence d'un espace psychique intersubjectif. L'échec conversationnel est toujours possible quand cet espace n'existe pas. C'est ce que j'essaierai de montrer dans le corpus 1 qui présente le risque d'échec de l'échange, tandis que le corpus 2 présente la création d'un espace psychique intersubjectif qui constitue la condition première d'un échange conversationnel réussi.

Je choisis l'unité « échange » pour entrer dans ces corpus, et en faire une analyse qualitative fondée sur l'étude de la relation intersubjective qui s'établit au fur et à mesure du déroulement conversationnel. Je m'appuie sur l'idée suivante : l'échange suppose la vraie rencontre de l'autre ; l'échange se fait par la construction d'un terrain commun qui suppose un lien psychique invisible mais présent entre les partenaires.

B. Définitions et méthode qualitative

³ Je remercie Magali Person et Nicolas Gasparin d'avoir effectué les transcriptions et de les avoir mises à ma disposition.

⁴ Goffman E., (1987), *Façons de parler*, Paris, Minuit.

Je m'appuie pour mon analyse sur deux concepts, le « collaborative floor » et le « talk-as-play » (que l'on peut traduire ainsi : terrain collaboratif et jeu de parole) que j'emprunte à J. Coates (1997). Je les associe à une notion que je propose, celle de « soubassement psychique », qui existe entre deux interlocuteurs pour qu'ils parlent ensemble dans une réelle qualité d'échange. Ce que j'appelle personnellement l'espace psychique intersubjectif. L'appellation « analyse qualitative » veut dire que je n'interroge *pas le lien linguistique* qui se construit entre des répliques, dans la surface de l'échange, à partir du travail fait par les interlocuteurs sur l'articulation du ou des topics et les enchaînements des actes de langage (cf Croll, à paraître), *mais le lien relationnel* entre les interlocuteurs : la capacité de se mettre à la place de l'autre, la possibilité de rentrer dans un monde qui n'est pas le sien, la réciprocité de cette façon d'aller vers l'autre, sur son terrain. Ces concepts relèvent de la théorie de l'esprit. La démarche qualitative vise donc une autre façon de décrire les échanges, non plus par un regard sur la structure mais par une observation de la dimension relationnelle des échanges. Pour que l'échange ait lieu, pour qu'il soit productif, il faut mettre en place ce que j'appelle une capacité d'avoir un entre deux : « l'espace psychique intersubjectif ».

C. L'échange conversationnel comme structure et comme qualité

L'échange en linguistique est d'abord défini comme structure : unité d'analyse et de structuration de la conversation. Trois définitions sont particulièrement reconnues :

(1) L'échange peut être une paire adjacente (structure binaire) comme dans les salutations (« salut ! Salut ! ») ou les question / réponse, et assertion / validation ;

(2) Une structure ternaire comme par exemple l'échange didactique (Sinclair et Coulthard : 1975, 1992) Initiation / réponse / feed-back : « Prof : et c'est une lettre officielle ? / Elève : Oui officielle / Prof : Oui »

(3) Ou l'échange peut être dit « réparateur » chez Goffman (1973) : Exemple : « Peux-tu me passer le sel ? Mais bien sûr ! Merci beaucoup ». Question / satisfaction / appréciation.

Dans ces trois définitions, les modèles d'échange sont clos, ils n'impliquent pas la relation à l'autre (mimétique et différenciatrice) comme moteur, ils ne supposent pas d'espace ni de jeu, ils ne permettent pas le développement d'une structure longue.

Pour définir l'échange comme une qualité et non une structure, je retiens la proposition fondatrice : j'échange quelque chose contre quelque chose d'équivalent avec quelqu'un d'autre que je reconnais comme différent et équivalent.

IV/ Les blocages dans l'échange conversationnel

L'analyse qualitative des échanges passe par l'examen de la suite minimale ternaire qui structure la conversation mais dont on voit qu'elle peut se limiter à deux tours si l'enfant ne réplique pas au 3^{ème} tour. J'ai distingué dans ces structures différents cas de blocage.

A. Des suites ternaires fermées

Ce sont des suites ternaires stéréotypées, de type enfant / enseignant / enfant dans lesquelles la structure conversationnelle triadique semble être un schéma indépassable qui bloque les participants.

1. Solène : tu sais et bah (.) sez moi ya des petites nouvelles parce que maman elle elle elle a mis l'ordinateur dans dans l'salon et puis et et le canapé derrière
2. K : d'accord
3. S : et: et puis- et puis (2s) (dans une expiration) et c'est tout;
4. K : Donc elle a changé la disposition des meubles un petit peu
5. S : ouais

Les trois tours sont clos en eux-mêmes : par exemple, l'échange débutant par une initiation de l'enfant (5 : « ma maman bah elle elle elle a mis l'ordinateur dans dans l'salon et puis et et le canapé derrière »), il est ensuite poursuivi par une validation de l'adulte (6 : « d'accord ») mais la réplique de l'enfant est problématique : (7 : « et et puis et puis (2s de silence) et c'est tout »), ceci étant dit dans un grand soupir (voir le corpus 1 en annexe).

J'observe que la structure binaire est incapable d'engendrer un troisième tour de l'enfant dans les tours de parole 7 et 9 : on peut en déduire que le tour 2 a un effet clôturant malgré son apparence de relance. Il est essentiellement une reformulation qui redit de façon abstraite ce que l'enfant a dit dans son langage (8 : « donc elle a changé la disposition des meubles un petit peu ? »). Cette reformulation abstraite ne donne lieu qu'à une réplique minimale (9 : « ouais ») qui marque l'impossibilité de poursuivre. Cette structure faussement ternaire est récurrente et on peut dire que tous ces morceaux de conversation sont des structures binaires qui échouent à aller plus loin. Le troisième tour n'ajoute rien parce que déjà le second tour pose des problèmes à l'enfant.

B. Des réactions reformulatrices purement correctrices

Si l'on reprend ce même exemple cité plus haut, on observe que les réactions de l'adulte sont très souvent des reformulations correctrices. Lorsque l'enseignante dit : « Donc elle a changé la disposition des meubles un petit peu », la réplique de l'enseignante cherche à donner une expression plus générale au propos particulier de l'enfant (« elle elle elle a mis l'ordinateur dans dans l'salon et puis et et le canapé derrière ») en choisissant des hyperonymes lexicaux (ordinateurs et canapé deviennent meubles) et en remplaçant l'action décrite par l'enfant « elle a mis » par « changer la disposition ». Le changement de forme verbale propose une expression plus synthétique, et plus abstraite. La réplique que fait l'enfant est marquée par la répétition et traduit la difficulté de penser de l'enfant qui bafouille et finit par renoncer à dire en terminant sur une forme de clôture définitive : « et c'est tout ». On remarque également les deux secondes de silence qui traduisent la « panne conversationnelle ». L'enseignante entérine la clôture en changeant de sujet : « c'est bien t'as pas tes lunettes aujourd'hui ? ».

Si on s'arrête sur le terme « bien » on observe qu'il n'est pas un acte de langage propre à faire poursuivre l'enfant. « Bien » est donc un signal de clôture. Finalement, enfant et enseignant se situent à un niveau différent qui ne permet pas le partage. L'enseignant n'apporte aucune information pour nourrir l'échange, elle reste extérieure, en dehors. Quelle est donc la place de l'enseignante dans l'échange ? Elle ne doit pas être une copine certes, mais en tant qu'enseignante une attitude de réel apport informatif permettrait certainement un meilleur échange.

C. Les relances clôturantes dépourvues d'informativité

Comme les tentatives de relance échouent, on ne peut que constater la stagnation de l'échange.

« 1 tu sais que mon frère mon frère il a il a il a il avait plein de dents tombées (...) le petite souris l'est venue plein de fois
2 elle est venue plein de fois ?
3 oui
4 avec plein de dents tombées
5 oui
6 oh bah dis don c'est chouette ça ».

En 2 et 4, l'enseignante se contente d'une réplique en écho à visée correctrice. L'enfant semble voir ces répliques comme des clôtures puisqu'il se contente d'un « oui » minimal en 3 et 5. On peut insister sur le fait que ces répliques « oui » et les énoncés en miroir de l'enseignante ne contiennent aucune information nouvelle. De ce fait le thème n'est pas nourri et aucun terrain commun ne se construit, aucune collaboration non plus. Il n'y a pas d'apport informatif pour faire progresser l'échange. Le seul tour qui a apporté de l'information nouvelle dans cet échange est le premier.

D. Les validations affectives inadaptées à la situation

Si on compare les productions de divers enseignants, on constate que certains utilisent beaucoup de validations manifestant leur écoute. Ces validations sont bien connues, notamment pour leur fonction d'étayage. Et elles sont recommandées par les textes officiels. Mais ce qui est caractéristique dans ce corpus ce sont des validations d'un type particulier : ce que j'appelle des « validations affectives non pertinentes ».

12 : « Eh bah moi et ben j'ai un beau pantalon / 13 : *oui il est très joli* il est d quelle couleur (4s) dis nous de quelle couleur il est Laura »

88 : « eh bah moi j'suis une reine / 89 : toi tu / 90 : j'suis une reine / 91 : tu es une reine han t'as été élue reine dans ta classe / 92 : ouais c'est parce qu'on a mangé une galette des rois et pi j'ai eu la fève / 93 : t'as eu la fève dans la classe d'Angélique (..) *ouah c'est chouette ça* ». / 94 : (les autres enfants réagissent de façon inaudible)

Dans le premier exemple, le deuxième tour constitue un compliment. Il arrive souvent que l'enseignante manifeste à d'autres moments de l'échange de façon plus ou moins éloquente, souvent à l'aide d'interjections, qu'elle considère ce que l'enfant lui raconte comme positif ou remarquable (93). On remarque que l'enfant ne poursuit pas.

L'effet produit par ces validations affectives selon moi est que l'enfant déduit de ce compliment que l'enseignante ne semble pas attendre plus d'information de sa part. Par son interjection elle dit le caractère étonnant de ce que dit l'enfant ce qui bien sûr le valorise. Ces validations affectives me semblent non pertinentes car elles sont trop récurrentes, elles sont exagérées (intonation sur-aiguë, joie) et même quasi systématiques. Est-ce cela qu'attend l'enfant ? Aucune information nouvelle n'étant apportée par l'enseignante, l'enfant ne peut pas réagir. Le compliment est donc un signal de clôture.

E. Des questions pragmatiquement non pertinentes

12 : « Eh bah moi et ben j'ai un beau pantalon / 13 : *oui il est très joli* il est d'quelle couleur (4s) dis nous de quelle couleur il est Laura / 14 : je sais pas / 15 : *Qui peut aider Laura à dire de quelle couleur est son pantalon* »

25 : « bah lundi soir y'a-c'est il a dormi chez moi papi et mamie / 26 : papi et mamie ont dormi chez toi / 27 : oui / 28 : c'était bien / 29 : bah oui / 30 « *Comment ils s'appellent papi et mamie ?* / 41 : euh::: hein ? ».

Ici également les répliques ne sont guère pertinentes : dans le premier exemple, il n'est pas pertinent pour l'enfant de dire de quelle couleur est son pantalon, chose que chacun peut constater de ses propres yeux. La question de l'enseignante est seulement une vérification de connaissances. La question a un but pédagogique, vérifier que l'enfant a une bonne capacité à décrire et nommer des couleurs. C'est peut-être la raison pour laquelle Laura ne répond pas. Dans le second exemple, il n'est pas pertinent non plus de demander à l'enfant comment s'appellent « papi et mamie » car justement ils s'appellent « papi et mamie », c'est comme ça que l'enfant les nomme, il ignore même peut-être leur prénom dans son univers enfantin.

Deuxième partie : La construction d'un espace psychique intersubjectif

I/ Les conditions d'un échange véritable

A. Quand on observe les blocages du corpus 1 on se pose forcément des questions : quelle est la cause de ces blocages ? La situation didactique est-elle en soi trop artificielle pour permettre des échanges productifs ? La situation de type dissymétrique entre enfants et enseignant est-elle ce qui inhibe et rend impossible une parole aisée ? La situation de regroupement avec l'enseignant au milieu et les enfants autour en demi-cercle permet-elle une parole adressée à tous ? Selon moi, la cause de ces blocages n'est ni en soi la situation de communication, ni le style enseignant, en tout cas pas seulement. Même si ce corpus 1 est très caricatural et que peu d'enseignants y reconnaîtraient leur pratique, cet exemple met au jour le fonctionnement même de l'échange.

B. L'approche qualitative que j'utilise montre que ce fonctionnement déficient est lié à la capacité présente ou absente à construire un « terrain commun » avec l'interlocuteur, ce qui suppose la construction d'un lien inter-psychique et d'une relation intersubjective. Par conséquent je soutiens que la seule logique de construction d'un thème commun est insuffisante pour comprendre ce qui fait le véritable échange, non plus que la seule logique interlocutive de succession d'actes de langages adéquats. Pour mettre en avant dans le corpus suivant (Corpus 2) le jeu relationnel, la construction intersubjective, je présente mes concepts théoriques.

II/ Définition des concepts

A. Les concepts « d'espace collaboratif » ou encore de « jeu de parole » que je propose sont des emprunts à J. Coates (1997), et Winnicott (1971) pour les concepts de « jeu » ou de

« playing ». La construction du terrain commun est un processus linguistique de type conversationnel qui suppose l'existence d'un espace relationnel, que j'appelle espace psychique intersubjectif, un « espace intermédiaire » pour reprendre la formule de Winnicott, qui permet de construire des échanges ouverts. Selon moi, le terrain commun n'est pas un thème, c'est un ensemble de connaissances et de relationnel partagés. Pour reprendre la métaphore de l'iceberg, je dirai qu'il est la partie visible d'un *espace psychique intersubjectif fait de relationnel et pas seulement de cohésion entre des répliques*.

B. Ce que j'appelle le jeu conversationnel suppose l'existence d'un « espace intermédiaire » défini par Winnicott (1971) comme lieu où se crée le « playing » comme jeu ouvert, espace de créativité, un « *entre* l'un et l'autre » qui permet de « faire la relation ».

C. Jennifer Coates (1997) définit le « *talk-as-play* » comme une conversation amicale, développée en commun, où les interlocuteurs disposent d'un espace pour construire un lieu collaboratif. Distinguant les activités : i) de type « play » (jouer au football ou aller au pub) et les activités : ii) de type « playing » (« ce qu'on fait avec des amis », « quand les participants se font plaisir »), elle retient la seconde comme définitoire de la parole comme jeu : utilisant la métaphore musicale de la « jam-session », elle retient trois mots-clés pour définir cette parole : « spontanéité, improvisation, plaisir ».

D. « L'espace psychique intersubjectif » est donc le lieu où se développe le lien entre les sujets. C'est finalement le relationnel, qui n'est pas forcément une donnée visible, qui est la condition d'échanges véritablement ouverts et productifs.

III/ Analyse du corpus 2

Le Corpus 2 figure en annexe sous le titre : « ton métier quand tu seras grand ». ⁵

A. La parole comme jeu

Comme dans la conversation étudiée par Jennifer Coates, l'aspect amical, passe au premier plan. C'est donc le relationnel qui fabrique un échange fondé sur les qualités retenues par J. Coates : spontanéité, improvisation, plaisir.

Je suis amenée à distinguer la structure de l'échange et la qualité de l'échange. Je mets de côté les niveaux de structuration élémentaires (structuration des tours de parole, structuration des actes interlocutifs, structuration thématique, structuration autour d'une activité), pour examiner le jeu interactionnel.

9 P : (...) tu vas êt' docteur

10 E : nan z'ai sanzé d'avis

11 P : tu veux êt' quoi alors

12 E : devine

13P : bah pompier

14 E : nan::

15 P : infirmière

16 E : nan::

⁵ Je remercie Magali Person et Nicolas Gasparin d'avoir effectué les transcriptions et de les avoir mises à ma disposition.

17 P : policier

18 E : nan::

19 P : footballeur

20 E : nan::: (...) nan danseu:se (...) bah oui ça existe le métier de danseuse

On constate dans le corpus 2 qu'une relation très vivante s'établit de façon tout à fait visible. Ici c'est un mélange de mimétisme et de rivalité, par exemple dans l'épisode de la devinette ou dans l'argumentation de Pierre concernant la difficulté plus grande de son futur métier par rapport à celui d'Elise. Pour que ce jeu s'établisse, il faut qu'une relation intersubjective passe par l'investissement psychique réciproque. L'échange a donc un soubassement psychique intersubjectif : ici il s'établit par une empathie, un intérêt pour ce que dit l'autre, une curiosité réciproque. Ce soubassement, même s'il n'est pas exprimé de façon explicite, est nécessaire pour que cet échange ait lieu sur un plan qualitatif et pas seulement comme une structure linguistique conversationnelle avec ses règles bien connues.

B. Un espace psychique intersubjectif

Ce n'est pas une structure a priori qui délimite l'échange. Le jeu dont parle Winnicott suppose un lieu ouvert, le jeu lui-même se joue dans un « espace intermédiaire » qui n'est ni tout à fait celui de Pierre ni tout à fait celui d'Elise, mais un entre deux où ils se rencontrent. Ce lieu psychique est à la fois un soubassement de l'échange, à un niveau profond, et une réalité intersubjective visible en surface qui relie les sujets les uns avec les autres. La relation interactionnelle se construit ici visiblement par des comportements incluant rivalité / complicité, altérité / mimétisme.

L'échange suppose une attention commune mais également un investissement psychique : par l'expression et le partage des émotions qui peuvent se faire de façon visible ou qui constituent un fond d'empathie et de bienveillance.

La théorie de l'esprit : l'élaboration collaborative du terrain commun est différente d'une simple co-construction thématique. C'est un partage à partir de connaissances encyclopédiques ou d'expériences qui permettent au sujet parlant de se mettre à la place de l'autre, de deviner ce qu'il pense, ce qu'il ressent, et de déterminer son propre comportement à partir de ces informations. Cet espace de l'entre deux peut être visible en surface du texte ou constituer un soubassement : c'est en ce lieu que les locuteurs se mettent à la place de l'autre et imaginent ses intentions, croyances et affects.

C. Les éléments qualitatifs

Le terrain commun est un espace d'intercompréhension, inter-imaginatif, de lien entre les partenaires, quelque chose qui se situe dans l'entre deux de leur conversation, un espace interpsychique où les répliques ne sont pas seulement pertinentes mais empathiques. Chacun va sur le terrain de l'autre, quittant un peu de soi pour aller vers l'autre.

a) *Empathie et partage de connaissances*

Les prises de parole sont souvent déclenchées par une volonté du locuteur écoutant d'être en empathie et de se situer dans le domaine thématique abordé par Pierre, en s'aidant de connaissances courantes que peuvent avoir les enfants sur les métiers évoqués :

7 : P : t'façon si je marque pas des buts ça va pas êt' drôle du tout du tout du tout

8 E : mais c'est pas gra-

Elise cherche à rassurer Pierre.

Par ailleurs elle se met à sa place et apporte des informations pertinentes sur le football :

45 P : faire du foot c'est difficile parce que: là on doit marquer un but (2s)

46 Elise : et plein d'buts il faut gagner le but pour aller:: euh::

47 P : mais tu sais la coupe' c'est les autres qui marquent (.) de la coupe

Ici elle souligne la difficulté de la tâche (plein de buts) et la finalité de ce sport (pour aller euh) ce que reprend en complétant Pierre avec le mot répété « la coupe ». Cette coupe est bien entendu une difficulté supplémentaire pour Pierre.

Aminata quant à elle se situe en adjuvant d'Elise : celle-ci mentionne que les maillots de footballeurs ont des numéros derrière, ce que n'ont pas les voitures de course auxquelles Pierre compare le football.

41 E : oui mais (.) il y a des numéros derrière

42 Aminata : il y a des numéros derrière::re (...)

Elle joue aussi ce jeu mimétique et empathique avec Pierre toujours pour souligner la difficulté de ce qu'il veut faire, et la facilité de tout autre sport.

43 P : vous savez qu'être footballeur c'est plus dur (...) une voiture de course une voiture de course c'est facile à conduire (2s)

44 : Aminata : c'est pas dur

b) *L'expression authentique de ses émotions*

Pierre est ambivalent par rapport au foot et révèle ses peurs et ses angoisses qui passent au premier plan, après avoir considéré jusqu'ici les difficultés de ce sport comme un moyen narcissique d'attirer l'attention des filles sur lui.

47 P : mais tu sais la coupe c'est les autres qui marquent (.) de la coupe (2s) attendez c'est pas du facile là: être footballeur moi j'déteste et pourtant j'veux être ça (1s)

c) *L'interlocuteur adjuvant*

Charlotte en empathie et en position d'adjuvant suggère alors à Pierre un choix plus simple, un métier qui ne l'écraserait pas par sa difficulté et donc un métier moins difficile.

48 : Charlotte : ben pourquoi tu veux pas être pompier ton métier c'était ça

49 P : parce que pompier on peut s'faire tuer: j'ai pas envie d'mourir (2s)

50 : Elise : oui mais

51 : Aminata : oui mais tu peux prendre des: de de l'eau

On remarque dans tous ces exemples une empathie et un investissement imaginaire dans le territoire discursif de l'autre.

d) *La théorie de l'esprit en conversation : aller sur le terrain de l'autre*

L'échange est ouvert, il n'y a pas de maîtrise « de rôle » de l'un sur l'autre. Même si Pierre se place en locuteur principal puisqu'il parle le plus et que chacun vient se situer sur son terrain pour lui venir en aide, on remarque qu'à d'autres moments (le jeu de la devinette), la relation s'inverse. Pierre devient coopératif et accepte le jeu par lequel il doit deviner le futur métier d'Elise. C'est Elise qui met en place cette devinette pour devenir le centre de la conversation à la place de Pierre :

- 9 P : (...) tu vas être docteur
10 E : nan z'ai sansé d'avis
11 P : tu veux être quoi alors
12 E : devine
13 P : bah pompier
14 E : nan::
15 P : infirmière
16 E : nan::
17 P : policier
18 E : nan::
19 P : footballeur

Cette séquence manifeste la jubilation d'Elise, marquée par les formes négatives « nan :: » qui sont accentuées et prolongées, elle manifeste aussi la toute puissance d'Elise qui peut arrêter le jeu quand elle le veut. En revanche, Pierre est soumis et accepte ce jeu qui modifie la place interactionnelle qu'il a par ailleurs de locuteur dominant.

e) Le jeu permet aux enfants de se saisir semblables et différents

- 19 P : footballeur
20 E : nan:: (...) nan danseuse (...) bah oui ça existe le métier de danseuse
21 P : ah bah attends euh: ça va pas être difficile euh: c'est pas difficile danseuse du foot c'est plus difficile parce qu'on a des adversaires et marquer des buts (...)

Le moteur qui fait avancer la conversation est relationnel : mimétisme et rivalité, coopération et bienveillance. Ce n'est pas simplement une structure. Le métier choisi par Pierre est celui qui va montrer sa force, sa supériorité, tandis qu'Elise valorise son activité actuelle (« z'fais déjà d'la danse moi ») relayée par Aminata (« moi z'fais déjà d'la danse »). Elle montre sa différence et ses atouts : elle ne parle pas d'un métier futur mais de son activité actuelle (« déjà »). Et elle montre sa proximité : « bah oui ça existe le métier de danseuse ».

Sur le plan relationnel, Pierre veut se différencier par un discours argumentatif qui le valorise et le singularise, tandis qu'Elise est à la fois différenciatrice (« danseuse ») et empathique tout comme Aminata. Il est évident que ces enfants sont capables d'utiliser la théorie de l'esprit ainsi que de jouer à un jeu coopératif : ils co-élaborent de l'information dans un monde affectivement commun et pas seulement cognitivement : un espace inter-psychique.

f) L'investissement psychique

Le relationnel s'appuie sur l'expression des sentiments, plaisir du côté d'Elise, et mélange de peurs et de désir du côté de Pierre :

« attendez c'est pas du facile là: être footballeur moi j'déteste et pourtant j'veux être ça »

Elise et Aminata partagent son angoisse (Elise : « et plein d'but i faut gagner le but pour aller:: euh:: »). Ce qui va jusqu'au point où Charlotte suggère un autre métier :

48 : Charlotte : ben pourquoi tu veux pas êt' pompier ton métier c'était ça

49 P : pac'que pompier on p- on peut s'faire tuer: j'ai pas envie d'mouri:r (2s)

g) Le jeu

La devinette manifeste un espace de jeu (Winnicott, 1971) : c'est un espace intermédiaire construit de façon semblable au jeu de l'enfant qui jette son doudou du haut de sa chaise pour que sa mère le ramasse, le jeu entraînant exaspération et plaisir. La répétition acceptée du jeu fait partie de cet espace inter-psychique où les deux enfants se situent librement.

IV/ Conclusions

On observe une opposition entre les phénomènes de blocage dans C1 et au contraire la grande productivité conversationnelle dans C2. Il serait tout à fait nécessaire de définir de façon plus précise que je ne l'ai fait ici « l'espace psychique intersubjectif ». Le « terrain commun » de la conversation où se partagent informations, émotions, et où des questions agitent les enfants est tout à fait visible. L'entre deux est là dans le discours : comment être garçon ou fille ? comment faire un métier prestigieux mais difficile ? comment être pompier, entre plaisir de maîtriser l'eau et peur de mourir ? Ce n'est pas à proprement parler le thème qui est approfondi mais la participation des enfants qui gagne en profondeur, en sincérité, en plaisir pour la devinette gérée par Elise ou en aveux angoissés de Pierre.

L'espace psychique est manifesté donc par des répliques qui ne sont pas seulement des manifestations d'intersubjectivité mais qui révèlent en même temps qu'il y a un soubassement à cet échange : quelque chose comme une relation imaginaire fantasmatique. C'est de ce côté-là que des approfondissements seraient nécessaires.

Même si les corpus se distinguent parce qu'il ne s'agit pas du même enseignant, même si les genres conversationnels sont différents (l'échange-libre entre pairs permettant le jeu relationnel et la conversation régulée en grand groupe), il était intéressant pour moi de montrer qu'il existe des *modes* qualitatifs d'échange liés à l'investissement psychique et émotionnel, à la capacité de construire un terrain commun, à l'introduction du jeu de parole, et à la théorie de l'esprit.

Alors que *l'échange* est défini en linguistique comme unité d'analyse et comme élément de segmentation, je le définis ici comme un mode qualitatif de parole dialogale, comme un mode relationnel lié à la construction d'un espace psychique intersubjectif. La relation qui s'établit entre les enfants et qui est le moteur de la conversation, s'élabore grâce à un niveau plus profond qui est l'espace imaginaire collaboratif empathique.

Il sera souhaitable par la suite de vérifier l'hypothèse sur d'autres corpus, par exemple avec enfant-enseignant.

Annexe

Corpus 1

1. 1 K : Alors si vous avez des petites nouvelles à nous dire il faut lever le doigt: (.) et on va vous écouter chacun votre tou:r: Solène chut: (frappe dans ses mains)
2. 2 Enfants : //oui
3. 3 Claire-Marie : (frappe également dans ses mains)
4. 4 K : (ton dur) je n'rigole pas Claire-Marie
5. 5 Solène : tu sais et bah (.) sez moi ya des petites nouvelles parce que maman elle elle elle a mis l'ordinateur dans dans l'salon et puis et et le canapé derrière
6. 6 K : d'acco:rd
7. 7 S : et: et puis- et puis (2s) (dans une expiration) et c'est tout
8. 8 K : Donc elle a changé la disposition des meubles un petit peu
9. 9 S : ouais
10. (...)
11. 11 K : Laura
12. 12 L : et bah moi et ben j'ai un beau pan:talon:
13. 13 K : oui: il est très joli il est d'quelle couleur (4s) dis nous de quelle couleur il est Laura
14. 14 L : je sais pas
15. 15 K : Qui peut aider Laura à dire de quelle couleur est son pantalon
16. 16 Enfants : //moi rou:ge
17. 17 K : oh oh oh chacun son tour Guillaume
18. 18 G : rouge et gris
19. 19 K : alors qu'est-ce qui est rouge
20. 20 G : (avec timidité) les points
21. 21 K : les p'tits points sont rou:ges et sinon il est gris beige voilà très bien c'est bien
22. 22 G : et aussi y'a des fleurs
- 23 K : et aussi y'a des petites fleurs dans le bas qui a quelque chose de nouveau à dire Séverine

Corpus 2

- 4 Elise : ton métier quand tu seras grand::
- 5 Pierre : footballeur (j'voudrais) bien faire des matchs à chaque fois: (..) comme cha ch'pourrais m'entraîner faire un peu d'foot
- 6 E : oui mais moi j-
- 7 P : (j'aurais) pu marquer des buts à mes adversaires et pis voilà: (...) t'façon si j'marque pas des buts ça va pas êt'drôle du tout du tout
- 8 E : mais c'est pas gra-
- 9 P : (...) tu vas êt' docteur
- 10 E : nan z'ai sanzé d'avis
- 11 P : tu veux êt' quoi alors
- 12 E : devine
- 13 P : bah pompier
- 14 E : nan::

- 15 P : infirmière
16 E : nan::
17 P : policier
18 E : nan::
19 P : footballeur
20 E : nan:: (...) nan danseu:se (...) bah oui ça existe le métier de danseuse
21 P : ah bah: attends euh: ça va pas être difficile euh: c'est pas difficile danseuse du foot
c'est plus difficile pac'qu'on a des adversaires et marquer des buts (...)
35 Elise : bah oui mais moi (...)
40 P : ouah bah attend êt' footballeur c'est super diffici:le au moins (...) jusqu'à cinq cent
mètres de vitesse attend c'est deux fois plus vite qu'une voiture de c- de formule un
quand même attendez::
41 E : oui mais (.) i'a des numéros derrière
42 Aminata : i'a des numéros derriè::re (...)
43 P : vous savez qu'êtré footballeur c'est plus du:r (...) une voiture de course une voiture de
course c'est facile à conduire (2s)
44 : Aminata : c'est pas dur
45 P : faire du foot c'est difficile pac'que: là on doit marquer un but (2s)
46 Elise : et plein d'buts i faut gagner le but pour aller:: euh::
47 P : mais tu sais la coup c'est les aut' qui marquent (.) de la coupe (2s) attendez c'est pas du
facile là: êt' footballeur moi j'déteste et pourtant j'veux êt' ça (1s)
48 : Charlotte : ben pourquoi tu veux pas êt' pompier ton métier c'était ça
49 P : pac'que pompier on p- on peut s'faire tuer: j'ai pas envie d'mouri:r (2s)
50 : Elise : oui mais
51 : Aminata : oui mais tu peux prendr' des: de de l'eau
52 : Elise : oui oui mais euh tu sais quoi(.) bah ma mère elle en a ma::rre pac'que la maîtresse
de Lorraine elle (...)

Références

- Coates J., (1997) « The Construction of a Collaborative Floor in Women's Friendly Talk », in
T. Givon, *Conversation. Cognitive, communicative, and social perspectives*, 55-89,
John Benjamins Publishing compagny, London.
- Croll A. & Collin C. (2005), « Reformulation, répétition et représentation dans des
interactions adultes – enfants en classe maternelle. Régulation, structuration et
blocage », *Communication affichée, Colloque : « Répétitions, reprises, reformulations,
quels usages dans les interactions verbales ? »*, Paris, Université René Descartes.
- Croll A. (à paraître) « La compétence conversationnelle en classe de maternelle : outils
d'évaluation linguistique », *Psychologie de l'interaction*, numéro coordonné par E.
Auriac, L'Harmattan.
- Florin A., (1995), *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*,
Ellipses, Editions Marketing, Paris.
- Goffman E., (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne, t. 1 : la présentation de soi*, trad
française, (1^{ère} édition : 1959 : *The Presentation of Self in Everyday Life*). Paris,
Minuit.
- Jacques F., (1979), *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*, Paris, PUF.
- Jacques F., (1985), *L'espace logique de l'interlocution*, Paris, PUF.
- Mauss M. (1929), « Essai sur le don », in *Sociologie et anthropologie*, PUF, Paris, 1950.

Ministère de l'éducation nationale, (2003-2004), *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les programmes*, CNDP/XO éditions.

Sinclair J.Mc.H et Coulthard :R.M. (1975), *Toward an analysis of discourse. The English used by Teachers and Pupils*), Oxford, Oxford University Press.

Winnicott D. (1971), *Playing and reality*, Tavistock, London.

Sur quel socle linguistique peut-on fonder l'enseignement de l'oral à l'école primaire ?

Claire Martinot,

Université Paris Descartes, Modyco, UMR 7114

cmartinot@free.fr

Chaque enseignant sait à quel point il est difficile de dire immédiatement et précisément à un élève ce qu'il doit améliorer dans sa production orale ou écrite. A l'oral, la tâche est encore plus délicate qu'à l'écrit parce qu'à moins d'enregistrer et de transcrire tout ce que disent les enfants, les enseignants ne disposent que d'une impression d'ensemble alimentée par des phénomènes disparates : clarté ou non de l'élocution, présence ou absence de fautes liées à la morphologie (conjugaison par exemple), fautes de français qui sont en fait le plus souvent des écarts par rapport à la norme académique, co-occurrences lexicales plus ou moins appropriées...

Ces quelques phénomènes, très superficiels dans le fonctionnement de la langue, ne fournissent en aucun cas d'information sur la maîtrise réelle et effective de la langue par l'enfant, c'est-à-dire sur l'appropriation du lexique aux constructions des phrases produites. L'articulation entre le lexique et la syntaxe est en effet au fondement du fonctionnement de toute langue.

Tout au plus pourra-t-on dire qu'un enfant de 6 ans fait, en règle générale, plus d'erreurs morphologiques (type : **il a perdu*) qu'un enfant de 10 ans, ou encore que l'enfant de 10 ans dispose d'un plus grand nombre de synonymes qu'un enfant de 6 ans. Mais l'acquisition de la langue maternelle ne se réduit pas à l'acquisition des phénomènes les plus visibles, en gros des mots dans un certain ordre et avec une certaine forme, que l'enfant répèterait avec plus ou moins de bonheur. Je pense que l'enfant acquiert sa langue maternelle en **transformant** des énoncés entiers, de l'ordre de la phrase, selon des procédures de **reformulation** repérables que nous aborderons plus bas. Dans un premier temps, on peut dire que l'ensemble de ces transformations ou de ces reformulations sont très différentes d'un âge à l'autre et que par conséquent elles constituent des critères qui permettent de savoir dans quelle mesure l'enfant sait manipuler les énoncés qu'il entend pour produire ses propres énoncés.

1. La poursuite de l'acquisition de la langue maternelle à partir du moment où l'enfant est capable de produire des phrases élémentaires implique que l'enfant apprenne à condenser et donc à complexifier ses énoncés.

D'après des recherches en cours sur les acquisitions tardives, précisément entre 4 et 10 ans dans différentes langues maternelles (Gerolimich, Martinot, De Gioia, à paraître ; Martinot, 2007 ; Martinot, Kuvac, Bosnjak, sous presse), la langue en acquisition se construit selon un principe linguistique de complexification que j'emprunte à Harris (1988) :

« les structures simples de la base (c'est-à-dire les phrases élémentaires) contiennent toute l'information exprimée dans la langue, de telle sorte que la complexité notoire de la grammaire, dont la majeure partie est créée par les réductions, n'est pas due à la complexité de l'information (ou du sens) et n'est pas nécessaire à l'information » (Harris, 1988, trad. fr., 2007 : 45)

Les réductions permettent à l'enfant de **complexifier** de plus en plus les phrases qu'il produit, c'est en cela que la langue des enfants finit par ressembler à la langue des adultes.

Voici un exemple d'énoncé produit par un enfant de 6 ans suivi par l'énoncé sémantiquement équivalent qui pourrait être produit par un adulte (Martinot, 2005 : 145) :

- (1) Enfant de 6 ans : *moi mon frère et ben il a crié très fort et après ma maman elle a eu peur*
(2) Adulte : *les cris/hurlements de mon frère ont affolé maman*

Que se passe-t-il entre ces deux énoncés sémantiquement équivalents ?

a) Le nombre de mots s'est fortement réduit entre l'énoncé de l'enfant et celui de l'adulte : on passe de 18 mots à 8 mots ;

b) L'énoncé enfantin est constitué de 2 phrases élémentaires : *moi mon frère et ben il a crié très fort*, et : *et après ma maman elle a eu peur*, l'énoncé de l'adulte est constitué d'une seule phrase : *les cris de mon frère ont affolé maman* ;

c) le phénomène le plus important est que la phrase de l'adulte est le résultat de plusieurs réductions ou effacements qui font que l'on a une prédication complexe tandis que l'enfant construit une première prédication simple puis une deuxième prédication simple.

A la lumière de ces deux exemples, on peut constater que l'enfant de 6 ans est parfaitement capable de fournir la même information que l'adulte. Mais, pour fournir cette information, il déploie le sens, il explicite les relations grammaticales que l'adulte efface : par exemple : *mon frère a crié* donne à voir ou à entendre qui fait quoi, alors que *les cris de mon frère* ne donne pas à voir ou à entendre que *le frère* est le sujet de l'événement qui apparaît sous la forme nominale *cris*, il suffit de comparer *les cris de mon frère* avec *les jouets de mon frère* pour constater que la relation entre les deux noms *cris/frère* d'une part, *jouets/frère* d'autre part n'est pas du tout la même : la préposition *de* correspond à un très haut degré de grammaticalisation dans la langue, dont l'ensemble des fonctions n'est pas acquis à 6 ans.

Dans l'énoncé de l'enfant *moi mon frère et ben il a crié très fort et après ma maman elle a eu peur*, les deux événements (*quelqu'un a crié* et *quelqu'un a eu peur*) sont exprimés par deux prédications syntaxiquement indépendantes. Chez l'adulte, les deux événements appartiennent à la même phrase : le premier événement (*les cris/hurlements*) sous la forme d'un nom prédicatif en position de sujet. Le deuxième événement sous la forme d'un prédicat verbal : *ont affolé*. Il y a donc, chez l'adulte, deux prédicats dans la même phrase, ce qui constitue une prédication complexe. Le premier prédicat (*cris* ou *hurlements*) est la trace d'une phrase élémentaire comme *mon frère a crié*, que l'on peut rendre encore plus élémentaire en disant *mon frère a poussé des cris*. Le nom prédicatif de l'énoncé de l'adulte *cris* ou *hurlements* résulte donc d'un effacement, ce qui est un facteur de complexité (la langue signifie aussi par ce qu'elle ne dit pas mais que l'on peut reconstruire quand on maîtrise parfaitement sa langue). Le dernier facteur de complexité dans l'énoncé de l'adulte *les cris/hurlements de mon frère ont affolé maman* provient du verbe lexical *ont affolé* qui condense un verbe causatif (*faire*) : *les cris ont fait que Maman etc...* et un verbe décrivant la réaction : *Maman est affolée*.

La tâche du linguiste qui tente de comprendre comment a lieu l'acquisition de la langue maternelle est donc de décrire cette grammaire de la complexification. Cette

description devrait pouvoir guider, au moins, les activités de production orale, que l'on demande de faire aux enfants à l'école élémentaire.

Je vais indiquer maintenant quelques caractéristiques de la langue d'enfants de 6-7 ans et ensuite je montrerai quels types de transformations ou de reformulations rendent les énoncés enfantins plus complexes en fonction de leur âge.

2. La langue à 6-7 ans : résultats généraux

Les données que j'ai recueillies pour dresser un état des lieux de la langue parlée par des enfants tout venant de 6-7 ans proviennent de récits soit auto-biographiques comme le récit d'un cauchemar ou d'une grosse bêtise soit de récits produits quelque temps après le visionnage d'un film ou la lecture d'une histoire. Ces récits très peu guidés par l'institutrice des enfants ont été recueillis dans une classe de cours préparatoire de la banlieue parisienne tout au long de l'année scolaire des enfants. Ces derniers parlent les uns à la suite des autres et les prises de parole sont très inégales : certains enfants parlent peu, d'autres beaucoup et souvent. Mais l'analyse de l'ensemble de toutes les phrases complètes, c'est-à-dire des phrases constituées au minimum d'un verbe et de ses compléments donne une photographie assez fidèle de la langue de ces enfants.

2.1. Une information par phrase

La grammaire des enchaînements et le mode de distribution de l'information dans les phrases connectées, permet d'établir que les enfants de 6-7 ans construisent une information par phrase :

(3) il voulait nous manger il voulait nous faire tout durs après il voulait nous sucer après il voulait nous avaler et après il voulait nous couper

Je donne à *phrase* le sens de *séquence grammaticalement complète comportant un seul verbe conjugué*. L'immense majorité des phrases suit un mode d'enchaînement linéaire et chronologique, sans retour en arrière, sans évocation d'événements simultanés.

2.2. La grammaire des répétitions et la distribution de l'information

Dans l'exemple suivant :

(4) C'était à Center Park et puis à Center Park j'avais fait du grand toboggan

les reprises de constituants, ici à *Center Park*, ne construisent pas le sens mais répondent à une contrainte de cohérence thématique. Dans tous les cas où un constituant nominal est répété dans deux phrases successives, la répétition produit un énoncé déviant par rapport au fonctionnement de la langue (et non par rapport à la norme académique). On peut admettre que la répétition lexicale qui assure la cohésion entre deux phrases soit un précurseur de la grammaire de l'anaphore (un enfant plus âgé dirait : *c'était à Center Park et puis là j'ai fait du grand toboggan*) mais la redondance déviante qui est ainsi produite à 6 ans signale que les enfants reconstruisent à chaque fois toutes les informations comme dans :

(5) *Quand il était dans le pré dans le pré il y avait le chien*

ou bien construisent un premier prédicat de façon minimale, puis le reprennent et le complètent syntaxiquement et/ou informativement ensuite :

(6) *Quand il repart et ben il repart la nuit*

L'information est construite par chaque verbe indépendamment de la phrase précédente. Dès 8 ans, on trouverait les énoncés suivants :

(5') *Quand il était dans le pré il y avait le chien*

(6') *Quand il repart c'est la nuit*

2.3. La grammaire du verbe : les arguments ou les compléments construits

La plupart des informations exprimées dans les phrases des enfants de 6 ans (90%) correspondent à des phrases grammaticalement complètes, c'est-à-dire des phrases dans lesquelles le verbe est construit avec ses arguments. C'est dire que la quasi totalité des phrases est organisée autour du prédicat verbal. La construction majoritaire est une phrase à deux arguments de type : *Pierre voit Marie* ou *Zoé va dans la cour*. On peut dire qu'à 6 ans, en fait dès 4 ans, la syntaxe des verbes est acquise parce que les arguments régis par le verbe sont énoncés : sujet, complément de rang 1, éventuellement complément de rang 2 : (ex.) *Max donne un livre à Arthur*. On peut dire ensuite que la syntaxe des verbes est acquise à 6 ans parce que les verbes qui ont plusieurs occurrences dans l'ensemble du corpus analysé sont attestés dans des constructions qui présentent une variation syntaxique quelconque. Enfin, les verbes les plus fréquents (*faire, être, avoir*) ont des emplois lexico-syntaxiques variés pratiquement équivalents à la palette que l'on trouve dans la langue cible, la langue des adultes.

2.4. La grammaire de la phrase : les constituants non construits par le verbe

Les compléments non construits par le verbe se trouvent le plus souvent en fin de phrase comme dans : *j'ai entendu aucun bruit par le trou de la serrure* ou beaucoup plus rarement en début de phrase comme dans : *le premier jour on m'avait pas inscrit*. L'ensemble des phrases qui comporte un complément non construit atteint à peine 11% de l'ensemble du corpus analysé. Parmi ces compléments, ceux qui apportent une information sont encore plus rares. Il s'agit, pour la plupart, des constituants énoncés à droite du verbe ou en fin de phrase. Je considère que leur présence, par opposition à leur absence, est signe d'acquisition parce qu'ils correspondent à une information non prévisible à partir du verbe.

Nous venons donc de voir que les enfants de 6 ans construisent leurs discours en enchaînant des phrases élémentaires constituées, pour la plupart, du verbe et de ses arguments. La conséquence de cette observation est que leurs phrases sont plus ou moins de même longueur et donnent l'impression d'une très grande uniformité structurelle, quels que soient les enfants enregistrés et quel que soit le sujet abordé.

2.5. L'uniformité des productions

Au niveau des enchaînements de phrases, l'uniformité vient d'une part, de la fréquence très élevée d'un tout petit nombre de connecteurs différents, et d'autre part, bien que de façon moins visible, de la place des subordinées temporelles (*quand P*) toujours attestées avant la principale et des causatives (*parce que P*) toujours attestées à la suite de la principale.

Au niveau de la construction de la phrase simple, l'uniformité résulte de nombreux facteurs :

- a. Le nombre des constituants est peu variable, ce qui produit des phrases simples de longueur/durée comparable.
- b. La majorité des phrases comporte un constituant sujet pronominal à gauche du verbe et un constituant nominal à droite, introduit ou non par une préposition.
- c. Les groupes nominaux ont une construction récurrente de la forme : *dét_{déf} N*.
- d. Les noms locatifs sont énoncés, dans 91% des cas à droite du verbe ou en fin de phrase, et les noms temporels, dans 83% des cas à gauche du verbe ou en début de phrase.
- e. Les noms temporels énoncés à gauche présentent encore moins de variations formelles que les connecteurs, ils correspondent le plus souvent à *une fois* ou *un jour*.
- f. La construction prépositionnelle la plus fréquente est locative, la préposition *dans*, de loin la plus nombreuse.
- g. Les prépositions sont spécialisées : *dans* introduit toujours un locatif, et à l'inverse, les autres noms ne sont jamais introduits par *dans*.
- h. Les verbes conjugués sont rarement suivis d'un infinitif. Il y a donc très peu de modalisations.
- i. Enfin, on constate une absence totale de commentaires métalinguistiques, les phrases enfantines ne sont jamais entrecoupées d'incises qui casseraient ce rythme régulier d'énonciation.

L'ensemble de ces critères fournit les règles les plus fréquentes que les enfants appliquent dans la construction de leurs phrases simples. Par ailleurs, la place quasi immuable des noms temporels à gauche et locatifs à droite, mais aussi le rythme des phrases, révèlent de façon évidente que l'enfant donne aux invariants structurels une place privilégiée. Autrement dit, lors de ses productions, ce sont les invariants structurels qui lui fournissent les repères 'spatiaux' pour 'placer' les différentes catégories de constituants.

3. Comment les procédures de reformulations que les enfants appliquent aux énoncés sources deviennent de plus en plus complexes.

Pour montrer que les enfants acquièrent leur langue maternelle en agissant sur elle, c'est-à-dire en modifiant selon certaines règles les énoncés entendus pour produire leurs propres énoncés, nous leur demandons de restituer une histoire qu'ils ont écoutée une fois. Au cours de cette tâche de production sollicitée, les enfants reformulent l'histoire à leur façon : la consigne qui leur est donnée est de raconter la même histoire sans rien ajouter, avec leurs mots à eux. L'analyse consiste à décrire tous les moyens que les enfants mettent en oeuvre

pour passer d'un énoncé source (ES) de l'histoire entendue à l'énoncé reformulé (ER) qu'ils produisent. Exemples :

(7) ES. Le lendemain matin, dans la cour de l'école, Tom guettait l'arrivée de sa nouvelle petite voisine. Dès qu'il l'a aperçue, il s'est dirigé vers la fillette et lui a tendu la boîte qu'il avait fabriquée pour elle, la veille

(8) ER. et le lendemain il quand quand Julie arrive il il il donn/ il offra sa boîte à Julie (8 ans)

Les parties soulignées de l'ES sont celles qui sont reprises et transformées dans l'ER. Comme on peut le voir dans l'ER, cet enfant de 8 ans a parfaitement sélectionné dans l'ES ce qui est pertinent pour l'ensemble de l'histoire.

Ce travail d'analyse fait partie d'un projet international qui porte sur 8 langues maternelles différentes auprès d'enfants de 4, 6, 8 et 10 ans.

Je voudrais maintenant commenter un certain nombre d'exemples qui illustrent la différence entre les productions des enfants de 6 ans, de 8 ans et de 10 ans.

3.1. Procédure de condensation du sens

Dans les exemples suivants :

(9) ES. *elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue*

(10) ER. * *elle tenait une petite fille que tout le monde n'avait jamais vue* (4 ans)

(11) ER. *il y a une petite fille inconnue* (8 ans)

on voit d'une part que l'enfant de 4 ans reformule la relative de l'ES en *que* en adoptant une posture de répétition. Cette posture est majoritaire à 4 et 6 ans, la différence entre les enfants de 4 ans et les enfants de 6 ans est qu'à 6 ans, les enfants produisent des énoncés conformes au fonctionnement de la langue, ce qui n'est pas toujours le cas à 4 ans. Les reformulations par répétitions diminuent fortement après 6 ans.

Ce qui est remarquable à partir de 8 ans (11) est que l'enfant condense le sens de la relative sous la forme d'un adjectif : il adopte une posture d'équivalence du point de vue sémantique et du point de vue syntaxique, il passe d'une phrase relative (dans l'ES) à un mot : l'adjectif *inconnue* (dans l'ER). Ce phénomène se généralise chez les enfants de 10 ans (13) qui peuvent même condenser les 3 phrases de l'ES en une seule phrase :

(12) ES. *Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue*

(13) ER. (...) *la maîtresse arrive avec une nouvelle élève (qui s'appelle Julie)* (10 ans)

Un autre exemple de condensation sémantique, de réduction syntaxique est illustré par les exemples suivants :

(14) ES. (...) *découvrit un morceau de papier sur lequel Julie avait écrit*

(15) ER. (...) *et vit écrit sur le papier* (10 ans)

(16) ER. (...) *il trouva un petit papier écrit* (10 ans)

(17) ER. *Julie a marqué dans sa boîte un petit mot à Tom* (10 ans)

La relative de l'ES en (14) *sur lequel Julie avait écrit* est réduite au seul participe *écrit* en (15) et (16). Cette réduction permet à l'enfant de transférer l'information principale de la relative dans la phrase précédente. Ce transfert d'information d'une phrase à l'autre est très rare à 6 ans comme on l'a vu ci-dessus, dans la deuxième partie.

L'énoncé (15) correspond à l'énoncé (15') ci-dessous qui reconstruit les mots effacés.

L'énoncé (17) résulte d'une réorganisation paraphrastique des informations de l'ES (14), réorganisation qui s'appuie sur l'existence d'une matrice analytique définitoire (Ibrahim, Martinot, 2004) que l'enfant réduit à ses éléments motivés, soulignés en (17') :

(15) ER. (...) *et vit écrit sur le papier* (10 ans)

(15') *et vit que quelque chose (était écrit + avait été écrit) sur le papier*

(17) ER. *Julie a marqué dans sa boîte un petit mot à Tom* (10 ans)

(17') *Julie a (marqué + écrit) un (petit mot + morceau de papier) destiné à Tom qu'elle a mis dans sa boîte (= dans la boîte que Tom lui avait donnée).*

3.2. Procédure de restructuration

En (18), on assiste à une autre procédure de reformulation qui n'est attestée que chez les enfants de 10 ans. L'énoncé source est en (12).

(12) ES. *Ce matin-là, la maîtresse est arrivée dans la cour de l'école plus tard que d'habitude. Elle tenait par la main une petite fille que personne n'avait encore jamais vue*

(18) ER. *un jour la maîtresse rentra dans la cour en tenant une petite fille par la main* (10 ans)

D'un point de vue sémantique, l'enfant adopte une posture d'équivalence et d'un point de vue syntaxique, l'enfant restructure les 2 premières phrases du TS (12) en transformant le second verbe : *elle tenait par la main* en un gérondif.

En (19-20-21) :

(19) ES. *je veux apprendre à parler avec les oiseaux qui savent tout ce qui se passe dans le ciel*

(20) ER. *je voudrais pouvoir parler aux oiseaux qui savent tout dans le ciel* (10 ans)

(21) ER. *je voudrais pouvoir parler aux oiseaux de tout ce qu'ils savent dans le ciel* (10 ans)

on a 2 manifestations différentes de restructuration à partir du même ES (19). En (20), l'enfant efface *ce qui se passe*. Cette procédure qui n'affecte pas l'information et conduit à la condensation du sens est attestée dès 6 ans.

En revanche, le second type de restructuration (21) n'est attesté que chez quelques enfants de 10 ans. Cette procédure est particulièrement complexe puisque l'enfant transforme la relative de (19) en une proposition complétive de *parler* en (21) : il construit donc autrement le verbe *parler* : parler avec les oiseaux > parler aux oiseaux de quelque chose.

Par rapport aux enfants de 10 ans qui ont majoritairement reformulé (19) par une équivalence sémantique, que celle-ci ait la forme d'une transformation par restructuration ou d'une paraphrase sémantique, les enfants de 8 et 6 ans ont reformulé (19) en changeant le sens :

(22) Exemple d'un enfant de 6 ans : *Je veux savoir parler avec les oiseaux pour savoir tout ce qui se passe dans le ciel*

Le nombre des actants sujets en (19) : *je* pour la principale et *les oiseaux* pour la relative, se réduit à un seul *je* dans la plupart des énoncés attestés à 6 et 8 ans. On a là un exemple de complexité syntaxique et sémantique dans l'ES (19) qui n'est pas encore acquise à 8 ans.

3.3. Reformulation de la métaphore

En (23-24-25-26), la complexité provient du lexique métaphorique employé dans l'ES (23) :

- (23) ES. *Les enfants furent éblouis par la lumière qui inondait l'intérieur de l'arbre*
(24) ER. *ils étaient éblouis par tant de lumière* (8 ans)
(25) ER. *ils voient une mer éblouissante* (10 ans)
(26) ER. (...) *à l'intérieur c'est inondé de lumière* (10 ans)

Aucun enfant de 6 et de 8 ans n'a reformulé de quelque manière la relative de l'ES (23). Quelques enfants cependant ont tenté de rendre compte de la grande quantité impliquée par *inondait* en produisant des reformulations du type de (24).

Seuls deux enfants de 10 ans ont repris la métaphore de l'ES : en (25) l'enfant a inversé la métaphore source puisque c'est maintenant l'élément liquide qui éblouit, ce qui entraîne un changement de sens. En (26), l'enfant restructure la relative et restitue la métaphore initiale. Il n'y a en fait que cet enfant de 10 ans, sur 15 enfants qui ont reformulé cette partie de l'histoire, qui restitue la même métaphore.

3.4. Reformulation de la prédication seconde

Nous avons vu en introduction que certaines phrases contenaient deux prédications, une prédication principale et une prédication seconde. En voici quelques exemples :

- (27) *Les enfants aiment les yaourts aux fruits* qui équivaut à *les enfants aiment les yaourts qui sont aux fruits* (= quand ils sont aux fruits)
(28) *J'ai vu Paul qui fumait* (Cadiot & Furukawa, 2000 : 3)
(29) *Jean est parti, furieux* (*ibid.*)

Ces phrases sont des prédications complexes, aux deux sens du terme : complexes parce que constituées de deux prédications entretenant un rapport hiérarchique, et complexes parce qu'elles ne sont attestées que tardivement dans l'acquisition de la langue maternelle (Martinot *et al.*, sous presse).

L'énoncé source (30) :

- (30) ES. *Tom et Julie se trouvaient dans un jardin merveilleux où les fleurs semblaient se parler en chantant*

est un énoncé triplement complexe du point de vue des relations prédicatives. Il y a d'abord une prédication principale (la proposition principale) et une prédication seconde (la relative), ensuite chacune de ces deux prédications est elle-même constituée d'une prédication

principale : *Tom et Julie se trouvaient dans un jardin* et d'une prédication seconde *ce jardin est merveilleux* puis *les fleurs semblaient se parler* qui est la prédication principale et *en chantant* qui est la prédication seconde.

Les reformulations de l'adjectif et du gérondif fournissent des résultats particulièrement intéressants du point de vue de l'acquisition de ces deux types de prédications secondes. Les enfants de 6 ans et de 8 ans sont très peu nombreux à avoir utilisé un adjectif, soit celui de l'ES soit un autre. Mais quelques enfants, très peu, ont tout de même produit une prédication seconde en transférant *les fleurs* qui appartient à la proposition relative dans la proposition précédente (31) :

(31) ER. *il y avait un jardin avec des fleurs* (6 ans)

On peut en conclure que toutes les formes de prédication seconde ne présentent pas la même difficulté pour les enfants, les prédications secondes de la forme *avec N* sont précoces.

Mais concernant l'adjectif, il faut attendre l'âge de 10 ans pour que les enfants utilisent un adjectif quelconque. Parmi eux, plus de la moitié ont produit un adjectif en position de prédication seconde (*jardin merveilleux ou magnifique*). Dans les énoncés du type *Tom et Julie se trouvaient dans un grand jardin*, l'adjectif n'est pas en position de prédication seconde.

Dans l'énoncé (32) :

(32) ER. *ils étaient dans un jardin avec des fleurs qui parlaient et chantaient* (8 ans)

on voit comment un enfant de 8 ans a reformulé le gérondif. Ce dernier est devenu une nouvelle prédication coordonnée à la précédente et il n'y a plus de relation hiérarchique entre les deux verbes *parlaient* et *chantaient*.

Ce n'est qu'à 10 ans que les enfants semblent être capables de restituer la complexité de la double prédication *parlaient en chantant*. Auparavant, ils inversent la hiérarchie, la suppriment ou ne restituent qu'un des deux verbes.

Conclusion

La tâche de production semi-expérimentale que j'ai utilisée pour illustrer l'acquisition de la complexité permet d'observer des phénomènes linguistiques impossibles à repérer autrement, du fait que ce qui est décrit et analysé dans cette tâche est toujours le passage entre un énoncé source connu, identique pour tous les enfants et l'énoncé reformulé. Le passage de l'énoncé source à l'énoncé reformulé simule le passage de la langue cible à la langue produite par les enfants dans les situations courantes. Dans les deux cas, la langue source est plus 'complexe' et dans les deux cas, elle alimente les énoncés enfantins. Les enfants s'approprient partiellement et progressivement des séquences prédictives, c'est-à-dire des constructions signifiantes, et des suites hiérarchisées de séquences prédictives.

La complexité en langue ne se trouve peut-être pas là où l'on a l'habitude de la rechercher, c'est-à-dire dans les relations de subordination entre phrases mais bien plutôt à l'intérieur de la phrase même. **Ce qui signifie que l'acquisition de la macro-syntaxe précède l'acquisition de la micro-syntaxe complexe.** Les procédures de condensation du sens qui

correspondent à des restructurations par effacement sont des phénomènes peu étudiés dans la littérature sur les acquisitions tardives, ces procédures sont pourtant essentielles dans la transformation progressive des énoncés 'enfantins' en énoncés 'adultes'.

La reformulation des relatives appositives (exemple de prédication seconde) n'a pas fait l'objet d'un long développement ici. Un certain nombre de résultats concernant ce type de prédication seconde se trouvent en effet consignés dans un article (Martinot *et al*, sous presse) qui compare ce phénomène en français, en allemand et en croate. Ces résultats ne font pas ressortir une grande différence entre les productions des plus jeunes (4 ans) et celles des enfants de 10 ans. Tout au plus peut-on dire que les relatives sont plus fréquentes à 10 ans. Pour conclure, on peut dire qu'à 6 ans, les enfants sont à un stade dans lequel ils produisent de petites phrases qui sont conformes à la langue cible, c'est certainement à ce niveau-là qu'un travail sur l'oral peut se concevoir : l'information doit être distribuée sur autant de prédications qu'il y a d'événements à rapporter. Dans chaque phrase élémentaire, il y a tout lieu d'ajouter une précision qui correspondra à une information locative ou temporelle. Le travail sur l'oral à 6 ans doit également porter sur les enchaînements chronologiques entre les phrases.

A partir de 8 ans, un nouveau stade d'acquisition se met en place : les phrases sont beaucoup plus complexes du fait de l'emploi de prédications secondes (adjectif, gérondif, complément prépositionnel), le transfert d'une information d'une phrase à une autre devient possible, ce qui permet de restructurer deux phrases en une seule. A ce stade et au-moins jusqu'à 10 ans, un travail systématique sur les équivalences paraphrastiques qui mettent en jeu le lexique ou le lexique et la construction me semble être une piste à suivre.

Références

- Cadiot**, Pierre, & **Furukawa**, Naoyo. 2000. Présentation. *Langue française* 127 : 3-5.
- Gerolimich**, Sonia, **Martinot**, Claire, **De Gioia**, Michele, Reformulations définitives spontanées chez des francophones et des italophones de 6, 8 et 10 ans (à paraître).
- Harris**, Zellig, S. 1988, 2007 (trad.fr). *Language and Information*. New York : Columbia University Press (traduction française : **Ibrahim** Amr H. & **Martinot** Claire, La langue et l'information. Paris : CRL)
- Ibrahim**, Amr, H. & **Martinot**, Claire. 2004. Les reformulations matricielles lacunaires des enfants. *Travaux de Linguistique* 48, 21-40.
- Le Pesant**, Denis & **Martinot**, Claire. 2007. Pour une approche intégrée de l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe. In Céline Vaguer & Danièle Leeman (éds.) Presses universitaires de Namur, Diptyque 11, 123-150.
- Martinot**, Claire. 2003. Les acquisitions tardives en français langue maternelle. In Claire Martinot & Amr H. Ibrahim (éds.), *La reformulation : un principe universel d'acquisition* (39-69). Paris : Kimé.
- Martinot**, Claire. 2005. *Comment parlent les enfants de 6 ans ? Pour une linguistique de l'acquisition*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Martinot**, Claire. 2006. Comment une pratique langagière naturelle peut être sollicitée dans l'apprentissage/acquisition du lexique en contexte scolaire. *Mélanges CRAPEL* 29, 29-39.

- Martinot, Claire.** 2007. Quand *Acquisition* rime avec *Reformulation* : Nécessité d'une réponse linguistique aux phénomènes d'acquisition de la langue maternelle. *Recherches linguistiques* 29, 179-211.
- Martinot, Claire, Gerolimich Sonia, Paprocka-Piotrowska Ursula & Sowa Magdalena.** 2008. Reformuler pour acquérir sa langue maternelle ? Investigation auprès d'enfants français, italiens et polonais de 6, 8 et 10 ans. In Martine Schuwer, Marie-Claude Le Bot, Elisabeth Richard (dir.), *PRAGMATIQUE DE LA REFORMULATION, Types de discours-Interactions didactiques*, Coll. RivagesLinguistiques : Presses Universitaires de Rennes.
- Martinot, Claire, Kuvac-Kraljevic Jelena, Bosnjak-Botica Tomislava.** Prédication principale vs seconde à l'épreuve des faits d'acquisition (sous presse, Paris : CRL)