



**” parce que son papa, madame Grégory a fait un civet,
un civet avec le papa ”**

Pierre Péroz

► **To cite this version:**

Pierre Péroz. ” parce que son papa, madame Grégory a fait un civet, un civet avec le papa ” : Sur les procédures d’apprentissage du lexique : reprise et reformulation en langage oral à l’école maternelle. 4e Congrès mondial de linguistique française Berlin, 19-23 juillet 2014, Jul 2014, Berlin, Allemagne. pp.139. hal-01065135

HAL Id: hal-01065135

<https://hal.science/hal-01065135>

Submitted on 18 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

« parce que son papa, madame Grégory a fait un civet, un civet avec le papa »

Sur les procédures d'apprentissage du lexique : reprise et reformulation en langage oral à l'école maternelle

PÉROZ Pierre

Université de Lorraine / CREM (EA 3476) / ESPÉ de l'Académie de Nancy-Metz
pierre.peroz@univ-lorraine.fr

Selon le point de vue que l'on adopte, le lexique apparaît comme un « enseignable » ou comme un « apprenable », pour reprendre l'opposition introduite par Halté (1992). C'est un enseignable par excellence lorsqu'on prend comme critère des listes de fréquence. C'est la position adoptée par Roubaud et Moussu (2012) qui proposent pour l'école maternelle un « enseignement structuré du lexique ». C'est au contraire un apprenable si l'on adopte le point de vue de Laparra (2012). Elle montre par l'étude minutieuse du vocabulaire des élèves d'une classe de CP qu'ils n'ont pas de « déficit » de lexique qui constituerait un obstacle à leur réussite scolaire. Le problème quand il y en a, se situe bien plus dans la maîtrise des verbes opérateurs et des constructions variées qui supportent les raisonnements logiques régulièrement convoqués en classe. C'est ainsi qu'elle recommande d'abord un travail sur les emplois des termes abstraits susceptibles de changer de catégories grammaticales pour entrer dans des constructions variées avec des sens fort différents. C'est par exemple, *raison* et *avoir raison*, ou *avoir raison* ou encore *raisonner* ; c'est aussi *différence*, ou *une différence entre*, mais *différencier* ou encore *avoir un différend*... Au chapitre des dichotomies qui traversent ce domaine d'étude, Grossmann (2011) défend assez naturellement l'idée qu'on ne saurait opposer « enseignement incident », par exemple lors de la lecture des textes littéraires et « enseignement systématique ». Les allers et retours entre la découverte des lexèmes et leur apprentissage systématique sont toujours possibles, voire recommandés, ainsi que le montrent Duvignau et Garcia-Debanc (2008), à partir d'un travail préparatoire sur des verbes fréquents réinvestis avec profit dans des productions écrites par des élèves de Cmonseigneur On voit ainsi ce champ d'étude faire l'objet d'un nouvel intérêt. Un article de synthèse de Nonnon (2011) ou l'ouvrage de Grossmann et Plane (2008) sur l'apprentissage du lexique font le point sur les questions qui se posent de manière insistante. Il s'agit en particulier de la mobilisation de la compétence lexicale dans la production discursive. Grossmann et Calaque (2000 : 9) soulignent l'intérêt qu'il y aurait à mieux connaître « les opérations de restructuration de l'énoncé qui impliquent une réorganisation parfois assez sensible du matériau lexical. C'est ainsi qu'en prenant résolument le point de vue de l'apprentissage dans ce qu'il a de plus empirique : essais, hésitations, maladroites, il devient possible de repenser les oppositions évoquées plus haut. Vénérin-Guénez (2012) montre que c'est la production discursive qui est le moteur de la mémorisation, malgré ses défauts (maladroites etc.) plutôt que la simple écoute, même attentive, des textes bien formés à l'occasion de la réécriture de contes par des élèves de seconde. Masseron (2005) montre pour sa part que les stratégies lexicales d'élèves de CE2 s'inscrivent dans des modèles discursifs en nombre limité (restitution imitative, explicative, conversationnelle etc.) dans lesquels le matériel lexical se trouve joué de manières différentes selon les élèves. Ce sont ainsi les processus d'engendrement des énoncés bien plus que leur aboutissement qui semblent la piste la plus féconde pour la recherche sur l'acquisition du lexique. Mais les travaux en question portent presque toujours sur des productions écrites. Comment repérer, sinon à l'écrit, les traces concrètes de ces moments où l'apprenant cherche, hésite et finalement choisit telle ou telle formulation ? Peut-être parce que justement à l'oral, l'évaluation du vocabulaire est assez difficile, « l'analyse de l'oral est peu abordée quant au lexique dans les revues recensées » selon Nonnon (2012). Nous ne croyons pas cependant que l'apprentissage du lexique à l'oral se fasse selon des modalités absolument différentes de celles de l'écrit.

Nous aimerions montrer qu'il est possible d'aborder la question de l'apprentissage du lexique en langage oral à l'école maternelle, en reprenant à notre compte l'hypothèse selon laquelle l'étude des procédures

est la plus apte à nous éclairer dans ce domaine. Pour ce faire, nous avons étudié comment des élèves de grande et de moyenne section reprenaient un certain nombre de termes empruntés à un conte qu'ils avaient étudié. Dans un premier temps, nous dirons comment le corpus d'analyse a été constitué. Dans un deuxième temps, nous montrerons quelles sont les formes privilégiées par les élèves en fonction de leur niveau langagier pour reprendre ces termes. Dans un troisième enfin, nous verrons quelles sont les compétences développées par les locuteurs les plus performants et les conséquences didactiques que l'on peut en tirer pour l'apprentissage du lexique dans ce type de contexte.

1 Constitution du corpus d'étude

Pour aborder la question des procédures d'apprentissage du lexique à l'école maternelle, nous avons analysé quinze séances de langage, enregistrées en 2010-2012, dans des classes de grande et de moyenne section dont la moitié se trouve dans des quartiers populaires¹, dans l'un ou l'autre des dispositifs qui ont succédé aux ZEP. En GS : 5 classes sur 9 en Zone sensible ou en dispositif RAR. En MS : 3 classes sur 5² en Zone sensible ou en dispositif RAR.

1.1 Le dispositif pédagogique

Cette étude s'inscrit dans le cadre plus général de la recherche CLEA (Université de Lorraine / ESPÉ de l'Académie de Nancy-Metz) dont l'objectif est la définition et la validation d'un modèle polylogal³ d'apprentissage du langage oral à l'école maternelle qui s'inscrit dans la lignée des travaux de François (1993), Nonnon (2001), ou Bautier (2008) pour ne citer que ceux-là. Lors des séances à l'origine de ce corpus, les enseignants pratiquent donc la « Pédagogie de l'écoute » (Péroz 2010) qui se caractérise sur le plan pédagogique par une réduction drastique des interventions de l'enseignant et la possibilité pour les élèves de reprendre ou de reformuler ce qui a déjà été dit par d'autres élèves⁴. Sur le plan didactique, deux questions sont posées aux élèves après la lecture du texte et sont éventuellement répétées plusieurs fois par les enseignants : « De quoi vous rappelez-vous ? » et « Que veut tel personnage ? »⁵. Le caractère ouvert du questionnement et la possibilité laissée aux élèves de reprendre ce qui a déjà été dit permet aux enseignants d'adopter une posture en retrait qui se traduit par un taux d'interventions de 30% sur l'ensemble des interventions par séance, soit nettement moins que ce que l'on observe habituellement (A. Florin (1995) le situant au-dessus de 50%). La séance a toujours pour support un texte fictionnel non illustré. Suivant en cela les observations de Grossmann (1996), nous évitons ainsi les ruptures énonciatives associées aux illustrations dans des tâches discursives principalement narratives et explicatives. Sur le plan des apprentissages, les enseignants adoptent un « format de séance » régulier que les élèves retrouvent lors de chaque séance. Les séances étudiées comptent 100 à 300 tours de parole⁶, pour des groupes de 9 élèves en moyenne. La régularité du dispositif, en particulier pour ce qui concerne les modalités du questionnement favorise la clarté cognitive des élèves relativement aux apprentissages langagiers, élément essentiel de la réussite des élèves de milieux populaires (Bautier, 2008).

Cette unité didactique et pédagogique assure, indépendamment de l'âge (4-5 ans) et des caractéristiques sociologiques des élèves, une relative homogénéité au corpus constitué.

1.2 Le choix des termes étudiés

Les séances ont porté sur le même récit *Danger dans le potager*⁷ que les enseignants ont lu à leurs élèves. Pour éviter les effets négatifs de la nouveauté du texte ou de difficultés inaperçues lors de la préparation, la séance enregistrée et transcrite dans le corpus est en général la troisième⁸ de la séquence qui en compte une demi-douzaine. L'ensemble des quinze séances compte 1721 interventions-élèves composées de quelques 21300 mots.

L'histoire lue aux élèves est celle d'un petit lapin, Pierre, qui s'aventure, malgré l'interdit maternel, dans le jardin d'un certain monsieur Grégory pour y manger les légumes. Découvert par le jardinier, il s'enfuit dans une course entrecoupée de divers rebondissements pour rentrer enfin au domicile familial épuisé,

ayant perdu une partie de ses vêtements. Malgré tout, sa mère l'accueille et, tout en s'interrogeant sur ce qui lui est arrivé, l'envoie se coucher avec une tasse de camomille.

Sur cette base, nous avons relevé et analysé l'emploi de 21 mots ou expressions différents. Leur choix répond à des critères croisés qui ont été : leur rôle dans la construction de l'histoire (par exemple : *désobéir*, *jardin*, *potager*) et leur appartenance au vocabulaire actif des élèves (par exemple : *rêve*, *dévorer*) ou au contraire leur difficulté (par exemple *perturbé*, *s'effondrer*). Il s'agit donc de noms comme : *maison* (pour le retour), *pin* (centenaire), *racine(s)*, *terrier*, *rêve* (potager de rêve), *jardin* (jardinier / jardiner), *potager*, *pré*, *civet*, *émotions*, *pâté* (transformer en pâté), d'adjectifs comme *intrépide*, *épuisé*, *perturbé*, de verbes comme : *désobéir* [obéissant, obéir, désobéissant], *dévorer* (des légumes), *gouter* (les laitues), *s'effondrer*, de constructions verbales comme : *n'en est jamais revenu*, éventuellement idiomatiques *n'en croit pas ses yeux* et une expression nominale : *ventre à terre*.

Cette sélection n'a d'autre justification que de couvrir à priori, l'ensemble de degrés de difficultés que peut représenter l'emploi de mots ou d'expressions par les élèves de 4-5ans. La majorité de ces termes appartient au vocabulaire des élèves si l'on s'en tient aux documents auxquels le ministère se réfère pour l'apprentissage du lexique sur le site Eduscol⁹. Mais certains se présentent dans le texte dans des constructions inconnues des élèves : « jardin de rêve », « ne pas en croire ses yeux », « arriver ventre à terre », « n'en jamais revenir »¹⁰, « dévorer (des légumes) »¹¹. Ils ont donc posé problème. Enfin quelques mots ne font pas partie des listes fournies par le ministère, il s'agit de *civet*, *émotion*, *intrépide*, *perturbé*, *potager*, *pré* et *s'effondrer*.

Ces termes n'ont pas fait l'objet de séances d'enseignement systématique mais ceux que l'enseignant trouvait difficiles comme *pin* (centenaire), *pré* ou *civet* ont été expliqués et commentés lors de chaque séance avant la lecture du texte, en précisant aux élèves qu'ils allaient les retrouver dans l'histoire qu'on allait leur lire. Certains termes n'ont été expliqués que dans le déroulement même des échanges lorsqu'ils posaient problème, tous n'ont pas été expliqués, par exemple quand l'enseignant ne le jugeait pas utile ou nécessaire, par exemple l'expression « n'en croit pas ses yeux » n'est jamais commentée.

1.3 Les élèves concernés

Sur la base de leur participation décomptée en nombre de mots prononcés au cours de la séance nous avons réparti les élèves en trois niveaux. Au premier niveau, se trouvent les élèves qui dans chaque groupe ont une participation supérieure d'un tiers à la moyenne du groupe, au troisième niveau se trouvent ceux qui ont une participation d'un tiers inférieure à la moyenne des élèves du groupe, enfin au niveau 2 se trouvent ceux qui sont entre les deux, autrement dit dans la moyenne¹². Si l'on totalise les résultats de cette catégorisation on obtient le tableau suivant :

Tableau 1. Nombre d'élèves dans chaque niveau sur l'ensemble des séances

Classe	Nombre de séances	Nombre d'élèves concernés	Niv.1	Niv.2	Niv.3
GS	10	90	24	23	43
MS	5	42	13	15	14
Total	15	132	37	38	57

Le nombre d'interventions des élèves par niveau donne une image assez claire dans le tableau ci-dessous, des proportions relatives de leur présence au cours des échanges. On constate en effet que les élèves de niveau 3 qui constituent à peu de choses près la moitié des élèves dans chaque groupe ne produisent en fait qu'un 1/5^{ème} du nombre total des interventions.

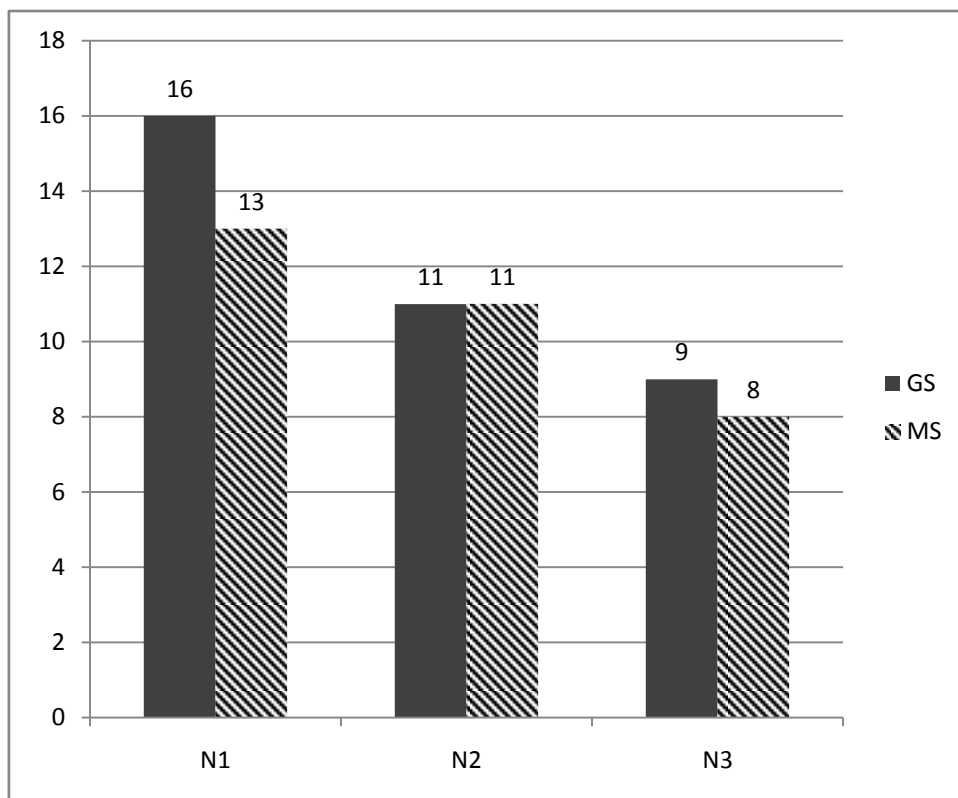
Tableau 2. Nombre d'interventions des élèves par niveau sur l'ensemble des séances

	Niv. 1	Niv. 2	Niv. 3	Totaux*
Nombre d'interventions élèves	830	547	340	1721

* 4 interventions dont l'origine n'est pas identifiée sont comptabilisées dans ce total.

Ces différences ne sont guère imputables aux différences d'âge entre la moyenne et la grande section. Le graphique ci-dessous montre qu'il y a beaucoup moins de différences entre les élèves d'âges différents mais de même niveau (N1, N2 ou N3 dans notre classification) qu'il n'y en a entre les élèves de niveaux différents même s'ils appartiennent à la même classe d'âge.

Graphique 1. Longueur moyenne des interventions par niveau mesurée en nombre de mots¹³



Ainsi, qu'ils soient en grande ou en moyenne section les élèves de niveau 1 font des interventions plus longues¹⁴ (16 et 13 mots) que tous les élèves de niveau 2 en grande ou en moyenne section (11 mots), lesquels font mieux que ceux de niveau 3. C'est la raison pour laquelle, il nous a paru plus intéressant de retenir, pour la suite de nos analyses, ce classement par niveau plutôt que par classe d'âge finalement peu représentatif des différences de niveau de compétences entre les élèves.

2 Analyse du corpus

Sur les 1721 interventions faites par les élèves, les 21 termes étudiés (désormais TE) ont été employés 535 fois dans 424 interventions différentes. On trouve le plus souvent une seule occurrence d'un des termes, exactement dans 339 interventions (1 seul mot étudié dans 1 intervention) et plus rarement plusieurs occurrences de termes différents dans une même intervention, exactement dans 85 interventions. Comme on pouvait s'y attendre, le taux de reprises des TE dépend de la participation des élèves aux échanges. Cependant il n'est pas directement proportionnel au pourcentage d'interventions mais plus justement au pourcentage du nombre de mots prononcés au cours des séances ainsi que le montre la comparaison des cellules grisées par rapport aux cellules laissées en blanc, dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3. Pourcentages comparés du nombre des interventions avec le nombre de termes repris et le nombre de mots prononcés

	Niv. 1	Niv. 2	Niv. 3	
Pourcentages sur l'ensemble des interventions	48%	32%	20%	100%
Pourcentages de reprises des TE	53%	32%	15%	100%
Pourcentages de mots prononcés	58%	28%	14%	100%

Les résultats des élèves de niveau 3 sont tout à fait révélateurs de l'intérêt de faire la différence entre participation (nombre d'interventions) et présence verbale effective (nombre de mots prononcés). Les élèves de niveau 3 font 20% de l'ensemble des interventions mais ils ne représentent que 15% des reprises des TE, un chiffre beaucoup plus proche de celui de leur présence verbale effective au cours de la séance mesurée en nombre de mots (14%).

Par contre, les élèves de niveau 1 font 48% des interventions mais 53% des reprises de TE ce qui correspond à une présence verbale effective encore plus forte (58% des mots prononcés au cours des séances le sont par ces élèves de N1).

Ce tableau appelle donc deux questions. Quelle(s) forme(s) prend la « reprise » des TE et quelles compétences sont-elles mobilisées pour cela ?

2.1 Les reprises et les reformulations

Suivant en cela les travaux de Martinot (2010) et Kohler (2008) nous avons considéré aussi bien les reprises que les reformulations des TE, même si elles pouvaient paraître maladroites. Nous faisons ainsi l'hypothèse, conforme au modèle socioconstructiviste de l'apprentissage défendu ici, que ces reformulations ne sont pas différentes sur le plan acquisitionnel des reprises lexicales, voire qu'elles les préparent. Nous avons donc étudié comment les élèves formulaient leurs reprises des TE en distinguant les « reprises » (au sens strict) des « reformulations ». Dans chaque catégorie, nous avons fait la différence entre les formulations qui constituaient des séquences bien formées sémantiquement et syntaxiquement (les reprises ou les reformulations « adaptées ») et celles qui semblaient moins bien formées sur un plan ou sur autre (les reprises ou les reformulations « essayées »).

2.1.1 Les reprises

Dans les reprises adaptées (désormais « Rep-adapt ») le ou les termes sont repris avec ou non des modifications qui permettent une intégration correcte dans le contexte de la réponse. Ainsi, les élèves étaient amenés à reprendre les mots *terrier* et *pin* présents dans le texte original dans la phrase : « Ils vivent seuls avec leur maman, dans un beau *terrier*, sous les racines d'un vieux *pin* centenaire ». Les reprises même adaptées peuvent être l'occasion d'un apprentissage, comme dans le passage suivant¹⁵ au cours duquel Selma demande « en dessous du grand pin, c'est quoi un grand pin ? ».

4F4265	Gaëtan	dans un grand pin
4F4266	M	dans un terrier ou dans un pin?
4F4267	Soulayman	un terrier !!!
4F4268	M	et le pin alors?
4F4269	Selma	en dessous du grand pin // c'est quoi un grand pin ?
4F4271	Els	un arbre comme un sapin un peu

Dans les reprises essayées (désormais « Rep-essai »), le ou les termes sont repris mais leur insertion contextuelle est ressentie comme fautive sur le plan sémantique ou syntaxique. Ainsi dans l'exemple suivant, au cours duquel, l'élève Victoria, introduit clairement la séquence (discutable) *êtresous les racines*, comme un ajout à une première localisation : *à la maison*, sans être tout à fait sûre de sa formulation.

4R4 221 Victoria il arrivait à la **maison** il était il est il est épuisé il est
il est euh il était **sous les racines** il s'est endormi et la maman de Pierre elle a donné la
maman de Pierre lui a donné un sirop // un sirop de camomille

2.1.2 Les reformulations

Nous avons aussi étudié les reformulations des TE par des paraphrases ou des synonymes que les élèves peuvent trouver pour évoquer la même notion ou le même référent. Là aussi nous avons distingué entre les reformulations pertinentes (désormais « Refo-adapt ») sur les plans sémantique et syntaxique et les reformulations qui pouvaient poser un problème sur l'un ou l'autre plan (désormais « Refo-essai »).

Dans la restitution du récit, les élèves étaient amenés à évoquer le retour du héros au domicile familial qui était décrit dans le texte original dans ces termes : « Pierre *ne s'arrête de courir qu'une fois arrivé* dans la douceur de son terrier... ». L'expression verbale restrictive a donné lieu à des reformulations adaptées (Refo-adapt) comme les suivantes.

4R5 68 Célia il a arrêté de courir **dès qu'il est dèsqu'il est** arrivé
dans son terrier
4R7 51 Théodore il court [...] **il s'arrête de courir juste / seulement**
quand il est arrivé dans la douceur de son terrier

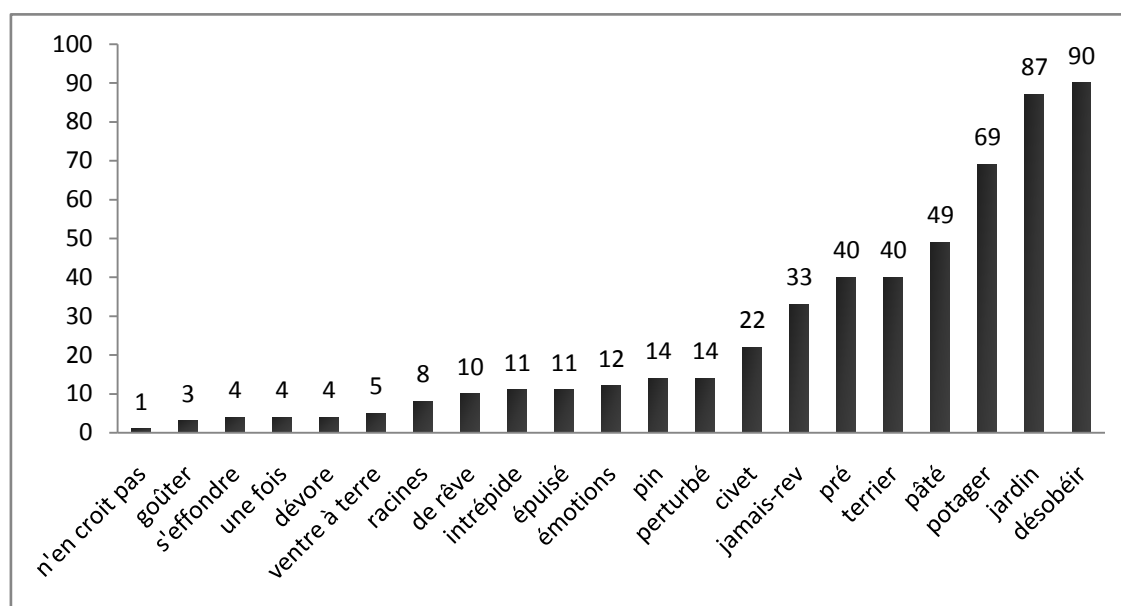
Le terme *émotion*, mobilisé dans la suite du texte : « Le soir même, Pierre ne se sent pas bien. Il est encore perturbé par les *émotions* de la journée » a souvent posé problème, ainsi dans la reformulation essayée (Refo-essai) suivante.

4F4309 Alicia il pense toujours à ses **inventions**
4F4310 M ses inventions?//// invention ou aventure?
4F4311 Elisa ses aventures!!!

2.1.3 Des reprises partiellement imprévisibles

On pouvait s'attendre à priori à ce que des expressions idiomatiques ou des mots absents du vocabulaire habituel des enfants ne soient guère repris. Cela se vérifie en partie. Mais le tableau général des TE dans le corpus montre que les choses ne sont pas aussi simples.

Graphique 2. Nombre d'occurrences des TE dans le corpus



Le verbe *désobéir* nécessairement convoqué pour commenter la transgression point de départ de l'histoire est le terme le plus souvent repris, d'autant plus qu'il est bien connu des enfants même si sa construction n'est pas directe (*désobéir à*). De la même manière, l'expression verbale *n'en est jamais revenu* fait partie des TE souvent repris ou reformulé parce qu'il touche à un élément essentiel de l'intrigue, même si sa construction avec la négation et le pronom antéposé rendent sa reprise difficile : c'est le TE qui donnera lieu au plus grand nombre de reformulations parmi ceux qui comptent plus de vingt occurrences dans le corpus (de *civet* à *désobéir*). Par contre, *s'effondrer*, *gouter* (quelques belles laitues) qui décrivent des éléments secondaires du récit sont peu cités. Comme on le voit, la « difficulté » intrinsèque d'un terme ou sa place dans des tables de fréquence du français usuel ne permettent guère de prévoir comment les enfants vont le reprendre ou en faire l'apprentissage. Certes des critères proprement linguistiques interviennent, en particulier pour les constructions verbales, mais toutes les difficultés ne sont pas prévisibles (ainsi la localisation « sous les racines » est-elle peu réemployée à cause de son complément « d'un vieux pin centenaire » trop éloigné sans doute du vocabulaire courant des élèves). Et il faut de plus croiser ces critères linguistiques et culturels avec des critères discursifs ou sémiotiques qui font que des TE *a priori* difficiles comme « pré » ou « n'en jamais revenir » vont au contraire être fréquemment repris parce qu'ils participent à l'évocation de phases essentielles du récit.

2.1.4 Entre essais et adaptation au contexte

Comme le montrent ces quelques exemples, nous avons pu vérifier ce que plusieurs auteurs Anctil (2012) ou Masseron (2005) qui travaillent sur les processus discursifs soulignaient déjà : lorsqu'un élève reprend un terme, les difficultés ne sont pas vraiment d'ordre sémantique. Par contre, tout ce qui relève de l'ordre syntagmatique peut faire problème : compatibilités lexicales, collocations, expressions idiomatiques, syntaxe et en particulier syntaxe verbale.

Les reprises

Ainsi dans notre corpus, les erreurs de reprise (Rep-essai) portent sur les constructions verbales : erreurs de prépositions : « obéir sa maman », « faire un civet pour le lapin (de lapin) », « aller chez son terrier », omissions de compléments pronominaux antéposés ou réfléchis : « faire des émotions (se faire) », « lui en faire un pâté (faire de lui) », « il transforme en pâté (le transforme) ». Ce sont donc des noms qui donnent lieu au plus grand nombre de reprises adaptées (Rep-adapt), surtout quand il s'agit des localisateurs indispensables à la restitution des pérégrinations du héros : *jardin*, *potager*, *terrier*, *pré*. Mais si les noms s'inscrivent dans des constructions verbales indirectes qui signent des processus complexes, alors leur reprise est difficile, même si ce sont des mots bien connus des élèves. C'est le cas de *pâté*, inscrit dans la séquence « (te) transformer en pâté », qui donne lieu au plus grand nombre de Rep-essai par rapport aux autres TE fréquents (plus de 20 occurrences dans le corpus). Les erreurs portent sur le pronom complément, sur le choix du temps du verbe ou du verbe lui-même, la présence ou la place de la préposition introductrice.

4R5 14 Théo et ben la maman elle avait dit de pas aller dans le
jardin de monsieurGrégory sinon **elle va lui en faire un pâté**
4F5-G 303 Mila [...] et euh son père il était là-haut et **il s'est**
transformé en pâté et encore il n'est jamais revenu
4R3 42 Sacha et aussi il a dit euh le potager est si tranquille et
après monsieur Grégory est venu planter les choux et aussi il il a dit par mes
moustaches petit lapin voleur je vais te rattraper **et te cuisiner en pâté**¹⁶

Les reformulations

Pour les reformulations, les choses sont un peu différentes, l'élève propose une paraphrase ou un synonyme du terme qu'il n'a pas repris, il faut donc que la substitution soit possible en contexte. On trouve alors quelques véritables difficultés lexicales que les élèves contournent souvent dans des formulations assez heureuses et inventives. Pour « en faire un civet », on trouve la Refo-essai :

4F657 Melvyn ils l'ont chauffé et puis mangé

Pour évoquer le passage suivant du texte : « Il est encore perturbé par les émotions de la journée. Sa maman le met au lit et lui donne une tisane de camomille », l'élève propose la Refo-essai :

4R7 55 Aymen il-il saute de son fenêtre il-il rentre dans la maison/
il se met dans son lit et après sa maman lui donne une tisane de camomille comme ça
les trucs qu'il a passés de la journée lui reviennent plus

Réemployer, reprendre, reformuler, apprendre

Les TE fréquents souvent reformulés sont dans l'ordre : *jamais revenu*, *civet*, *terrier* et *pré*. Leurs réemplois comportent un certain nombre de maladroites, mais la compréhension de l'histoire qui s'appuie sur des connaissances sémiotiques (*pré* vs *jardin*) encyclopédiques (le terrier comme refuge), culturelles (la recette du civet), narratives (le script de la disparition pour « n'en jamais revenir »), permet aux élèves de le faire presque toujours avec succès.

Parmi eux, c'est l'expression verbale « n'en jamais revenir » qui donne lieu au plus grand nombre de Refo-essai.

4F8-B 111 Emmy et le pauvre père il est allé dans le jardin de
monsieur Grégory **et il est pas réussi à sortir**
4F5-M 208 Anaïs et même il s'est mis l'a transformé en pâté **il est**
jamais venu son père

Malgré ces difficultés syntagmatiques, le sens de l'expression est bien compris. Les élèves l'associent de manière pertinente à la mort du père du héros :

4F6 21 Melvyn son papa/ il viendrait pas déjà parce qu'il s'est fait
manger
4F8-B 111 Emmy et le pauvre père il est allé dans le jardin de
monsieur Grégory et il est pas réussi à sortir

Le cas de *civet* est intéressant puisqu'il s'agit pour les élèves d'un terme nouveau dont le référent est difficilement exhibable. Mais tous l'emploient avec succès parce qu'ils comprennent son appartenance à la catégorie des recettes et les reformulations y font souvent écho (Refo-adapt).

4F6403 Morgane il l'a cuit d'abord/ il l'a coupé et après il l'a mangé//ils ont
coupé avec le couteau
4F8-A 76 Lennie le papa il est jamais rev(e)nu parce que monsieur et
madame Grégory **ils l'ont mangé**

C'est d'ailleurs l'occasion, pour une élève Anaëlle, de rectifier une affirmation erronée en faisant appel à des savoirs d'expérience bien utiles dans le contexte de ce conte :

4R9 63 Anaëlle euh / j'ai une chose je suis pas très d'accord avec
Yann/ je pense je pense je suis pas euh j'ai une question pour Yann qui est pas juste/
normalement c'est **madame Grégory qui a fait un civet**

Le mot *terrier* est un terme difficile, pourtant il donne lieu à de nombreuses occurrences parce qu'il se trouve à l'initiale et à la fin de l'histoire. C'est donc son inscription sémiotique qui le rend accessible aux élèves.

Plus intéressant est le cas du nom *pré*. Le terme n'intervient qu'une fois, au début du texte, dans l'injonction maternelle : « Vous pouvez jouer dans le **pré** mais, surtout, surtout n'allez pas dans le jardin de monsieur Grégory! ». Pourtant, il donne lieu à 40 occurrences – autant que *terrier* – dont 32 reprises alors qu'il ne fait pas partie du vocabulaire des enfants qui habitent des cités pour leur grande majorité, comme le montrent les hésitations dans les interventions suivantes de Selma (niveau 1), Chloé (niveau 3) et Mélina (niveau 1) :

4F4 120 Selma un grand repas où Capucine Neige et Romarin ils
mangent les mures où ils ont ramassé dans le jardin// **dans le pré//c'est un préau?**
4F5-G 91 Chloé la maman elle a dit interdi/ction il faut pas y aller
dans **le patager**(sic)

4F7151 Mélina Il a pas écouté sa maman//il a été dans le **pré** de monsieur
Grégory **eu**h dans le **potager** de monsieur Grégory

Mais le pré désigne un espace ouvert et permis par opposition à l'espace fermé interdit, celui du potager (ou du jardin). C'est donc à travers la reprise de cette opposition sémiotiquement pertinente que les élèves en font l'apprentissage.

4F6 17 Matteo d'aller dans le **pré**/ d'aller dans le **pré**
4F618 Melvyn et puis son **papa il reviendraitjamais** parce qu'il s'est fait
manger
4F6 19 Matteo dans le **jardin**
4F8-B 4 Matheo la maman elle dit je dois m'absenter pour la
journée// n'allez pas dans le **pré** et surtout surtout n'allez pas dans le **jardin** de
monsieur Grégory

Ainsi, l'analyse un peu fine des différentes formes de réemploi des TE montre que les paramètres qui interviennent dans la réussite des séquences verbales ainsi constituées touchent à des domaines qui excèdent largement les simples questions lexicales, linguistiques, thématiques ou mêmes référentielles. S'il y a un point commun à trouver à ces réemplois, c'est leur présence dans des interventions dont l'enjeu sémantique et interactionnel est clair pour les élèves. C'est la raison pour laquelle, malgré les difficultés qu'ils présentent sur le plan syntagmatique les élèves ne les utilisent pas au hasard. La proportion importante des réemplois adaptés, reprise ou reformulation, pour l'ensemble des termes l'atteste clairement. Sur les 535 occurrences répertoriées, en effet, la très grande majorité des reprises ou des reformulations ne pose pas de problèmes particuliers (cases grisées dans le tableau ci-dessous).

Tableau 4. Pourcentage des différentes formes de reprises ou de reformulations sur l'ensemble des TE

Rep-adapt.	Rep-essai	Refo-adapt	Refo-essai	Total des Rep-Ref
66,50%	12%	15%	6,50%	100%

2.1.5 Résultats différents des niveaux 1 et 2 par rapport au niveau 3

Si l'on compare les formes de réemploi par niveau, on constate que les élèves de niveaux 1 et 2 ont des résultats assez semblables (voir cellules grisées), avec une légère supériorité des élèves de niveau 1 pour les reprises et les reformulations adaptées alors que les élèves de niveau 2 font un peu plus de reprises et de reformulations essayées.

Tableau 5. Pourcentages des différentes formes de réemploi par niveau. Niveaux 1 et 2

	Rep-adapt	Rep-essai	Refo-adapt	Refo-essai	Total
Niv. 1	69,50%	11%	13,5%	6%	100%
Niv. 2	67%	15%	11%	7%	100%

Les élèves de niveau 3 font moins de reprises adaptées que leurs camarades des niveaux 1 et 2, leur maîtrise lexicale est moins assurée. En revanche, ils font deux fois plus de ces reformulations *adaptées* qui par le biais de paraphrases ou de synonymes leur permettent aussi d'intervenir pertinemment dans les échanges.

Tableau 6. Pourcentages des différentes formes de réemploi des élèves de niveau 3

	Rep-adapt	Rep-essai	Refo-adapt	Refo-essai	Total
Niv. 3	60%	11,25%	21,25%	7,5%	100%

Les élèves de niveau 3, par exemple, reformulent le plus souvent *terrier* par *maison*, mais dans des contextes qui sont pertinents sur le plan sémantique et interactionnel. Ainsi :

4R4	67	Jules	et aussi Pierre Pierre après il est revenu avec plein de boue et///
4R4	68	Maëlyne	il a été à la maison avec plein de cossoneries(cochonneries)

Comme les autres élèves, ils ne reprennent pas la séquence restrictive « Pierre **nes'arrête de courir qu'une fois arrivé** dans[...] son terrier ». Ils en connaissent pourtant le sens et l'importance dans le récit. Voici comment, en poursuivant la narration de Shanna (niveau 1), Ouidir (niveau 3) reformule cette séquence :

4F210	Shanna	[...] il passe entre les jambes de monsieur Grégory et après Pierre il rentre dans la remise
4F211	Ouidir	après/ après Pierre/ Pierre et Romarin et bien/ et après il a dit ouf
4F212	M	quand est-ce qu'il a dit ouf?
4F213	Ouidir	et bien il a couru et après et après il a dit ouf

Ainsi la réussite du réemploi ne se joue-t-elle pas dans la maîtrise du « sens » des mots : Ouidir comprend fort bien la séquence restrictive citée plus haut puisqu'il la reformule de manière imagée et convaincante. Elle se joue de manière plus complexe dans l'articulation réussie d'une saisie (ce qui va être réemployé) d'une mise en mots (reprise ou reformulation) et d'un contexte qui assure au locuteur un gain sémantique et interactionnel.

Ainsi, on voit Celia, qui est de niveau 3, introduire le mot *terrier* dans un contexte qui vient conclure doublement les interventions précédentes : en tant qu'elle répond à Evan (ensuite, il a arrêté de courir) mais aussi en tant qu'elle clôt cette phase narrative par le retour au « terrier » à la fin de ces péripéties.

4R5	64	Evan	il a couru dans les jambes de monsieur Grégory
4R5	66	Margaux	il a perdu ses deux chaussures
4R5	68	Célia	il a arrêté de courir dès qu'il est dès qu'il est arrivé dans son terrier

La question ne porte donc pas pour l'instant sur la difficulté supposée des termes¹⁷ mais sur le plan des apprentissages : comment les élèves procèdent-ils pour opérer la saisie à l'origine du réemploi ? Quelles compétences mobilisent-ils pour accéder à la mise en mots qui constitue le cœur de la reprise ou de la reformulation dans leur intervention ?

2.2 L'origine interactionnelle des reprises et des reformulations

Nous avons distingué les reprises selon qu'elles apparaissaient pour la première fois dans la séance et ne pouvaient avoir que le texte original lu par l'enseignant comme source (to) de celles qui étaient précédées par de premières mentions dans les interventions d'autres élèves (els), enfin nous avons mis à part les reprises d'une première mention quand elle était le fait d'un même élève (auto) qui donc revenait au cours de la séance sur un thème qui en général lui tenait à cœur.

2.2.1 Les reprises

Les élèves, quel que soit leur niveau, ont à peu près les mêmes stratégies dans le choix des sources de leurs reprises adaptées ou essayées comme l'indique le tableau suivant. Les reprises se font dans 30% des cas à partir du texte quel que soit le niveau des élèves. Dans la très grande majorité des cas (cellules grisées), les reprises se font à partir de ce qu'ont déjà dit d'autres élèves. Les élèves de niveau 1 le font dans 55% des cas et les élèves de niveau 3, dans 66% des cas ; c'est dire s'ils ont besoin de leurs camarades pour acquérir le lexique. Mais plus la participation des élèves faible plus il est rare qu'ils maintiennent une même reprise plusieurs fois de suite dans leurs interventions, respectivement 13%, 6,5% et 1,75%.

Tableau 7. Pourcentages de l'origine des TE repris selon le niveau des élèves

	Niv. 1	Niv. 2	Niv. 3	Total
Origine to	32%	31,5%	32%	32%
Origine els	55%	62%	66%	61%
Origine auto	13%	6,5%	1,75%	7%
	100%	100%	100%	

On voit dans l'exemple suivant comment les élèves vont revenir les uns après les autres sur le thème de l'interdit et reprendre ou reformuler à cette occasion différents TE, le nom *potager* et les séquences verbales *désobéir* ou *'en jamais revenir* en s'appuyant sur les interventions des uns ou des autres.

4F5-M 98 Julia (N2) euh sa maman elle a elle a dit à Pierre euh ton pauvre père il il est allé dans mons dans le **potager** de monsieur Grégory et il **en est jamais revenu**

4F5-M 100 Juline (N2) Pierre il a **désobéi** sa maman

4F5-M 102 Mathias (N1) il avait **désobéi** sa maman et il avait dit euh où a-t-il perdu les chau dans le jar dans le potager de Grégory mais mais **il est jamais ressorti**

4F5-M 175 M je vais vous poser/s'il te plaît Anas/ je vais vous poser une autre question/ on écoute/ pourquoi est-il interdit d'aller dans le **potager**?

4F5-M 181 Jules (N1) ben en fait parce que il y a mon il y a monsieur Grégory qui surveille tout et puis que même il attrape ceux-là qui viennent dans **son potager** puis c'est très très dangereux

4F5-M 183 Julia (N2) euh parce que c'est interdit euh d'aller dans le dans le **potager** de monsieur Grégory euh parce que euh parce que euh sinon il va l'attraper

4F5-M 185 Juline (N2) parce que son papa il **est jamais** il était allé dans le **potager** et il **est jamais re-revenu**

4F5-M 191 Isaac (N2) il faut pas y aller dans le **potager** parce que il y a monsieur Grégory et il surveille tout et euh euh déjà qu'il avait vu Pierre alors euh Pierre il a entendu un bruit étrange et euh du coup il a il a pris sa course folle

4F5-M 194 M Mei Li/pourquoi est-il dangereux d'aller dans le **potager**?

4F5-M 237 Jules (N1) ben en fait c'est très dangereux d'aller dans un **potager** tout seul faut faut dire à sa maman est-ce qu'on peut aller ou on peut pas aller

2.2.2 Les reformulations

Pour les reformulations, on n'est pas surpris de voir dans le tableau ci-dessous que les élèves de niveau 1 ou 2 peuvent plus facilement que ceux de niveau 3 reformuler directement des termes du texte.

Tableau 8. Pourcentages des reformulations dont l'origine se trouve directement dans le texte selon le niveau des élèves

	Niv. 1	Niv. 2	Niv. 3
Origine to	18,5%	16,5%	12,5%

Pour le reste, les élèves ont les mêmes résultats, l'origine de leurs reformulations se trouve dans des proportions équivalentes soit dans les interventions de leurs camarades, soit dans une de leurs propres interventions.

Tableau 9. Pourcentages des reformulations dont l'origine se trouve dans des interventions précédentes (els) ou dans une intervention de l'élève lui-même (auto) selon le niveau des élèves

	Niv. 1	Niv. 2	Niv. 3
Origine els	42%	44,5%	43,75%
Origine auto	39,5%	39%	43,75%

2.3 Compétences des élèves de niveau 1 et 2

Les élèves les moins diserts sont donc les plus dépendants des autres¹⁸ pour leurs interventions, quel que soit le type de réemploi des TE. Les deux autres groupes ont une plus grande autonomie tant dans les reprises que les reformulations.

2.3.1 Un indicateur : la densité lexicale

On sait que sur l'ensemble des interventions comportant ou non des TE, les élèves de niveau 1 en ont produit 48%, les élèves de niveau 2 : 32% et les élèves de niveau 3 : 20%. On constate que les pourcentages d'interventions ne comportant qu'un TE sont à peu près équivalents. Par contre, lorsqu'il s'agit d'interventions à plus d'un TE, ce que nous nommons les interventions à haute densité lexicale, les groupes N1 et N2 font ensemble presque 90% des interventions (cellules grisées ci-dessous).

Tableau 10. Pourcentages des interventions avec un ou plus d'un TE par niveau

Interventions°	N1	N2	N3	Total
Pourcentages sur l'ensemble des interventions	48%	32%	20%	100%
avec un seul TE	51,00%	30,00%	18,00%	100%
avec plus d'un TE	54,00%	35,50%	10,50%	100%

2.3.2 La composition des interventions à plus d'un TE

Lorsque l'élève fait une intervention à haute densité lexicale, il y a trois possibilités : soit il n'introduit que des termes nouveaux, soit il introduit des termes nouveaux et d'autres déjà donnés, soit enfin, il n'introduit que des termes déjà donnés. Le tableau des résultats bruts montre que sur ce point, les N3 s'en tiennent à la reprise de termes déjà donnés sauf dans deux interventions seulement et que les élèves de niveau 1 et 2 sont massivement à l'origine de ces interventions à haute densité lexicale.

Tableau 11. Nombre d'interventions comportant plus d'un TE par niveaux

Interventions	Niv. 1	Niv. 2	Niv. 3
avec uniquement des TE nouveaux	10	8	1
« mixtes » : avec au moins un TE nouveau et d'autres déjà donnés	20	15	1
avec des TE déjà donnés	16	7	7

Les N1 comme les N2 produisent en général deux fois plus d'interventions « mixtes » et ils sont ensemble à l'origine de plus de 95% des interventions comportant plusieurs termes avec au moins un terme nouveau. La question est évidemment de savoir sur quelles compétences ou sur quelles connaissances ces deux groupes peuvent s'appuyer pour se distinguer du troisième de manière aussi homogène.

L'exemple suivant montre assez bien comment un élève de niveau 2, Julia, procède pour introduire des TE nouveaux : la séquence verbale **n'en jamais revenir** et le nom **civet**. Son intervention assez longue en 26 reprend des éléments déjà donnés par Lisa (20) et Amine (22), ci-dessous en gras.

4R7 20 Lisa et hum monsieur// la maman elle a dit à **ses quatre lapereaux/** qu'elle s'absentait pour la journée et elle a dit **de pas aller dans le potager** de monsieur Grégory
 4R7 22 Amine n'allez pas dans//dedans le jardin de monsieur Grégory
 4R7 26 Julia *parce que* son papa **n'est pas revenu** alors n'allez **pas dans le jardin de monsieur Grégory** *parce que* son papa madame Grégory a fait **un civet/un civet** avec le papa// n'allez pas dans **le potager**// euh// **Capucine/Romarin et Neige**/ils y allaient dans le pré cueillir des mures

Julia s'appuie directement sur l'intervention précédente comme en témoigne le *parce que* initial qui enchaîne sur le propos d'Amine, mais elle reprend aussi l'interdit maternel évoqué en 20 par Lisa qu'elle relie à sa première explication par un *alors* consécutif. Puis elle va reformuler sa première explication en introduisant avec le TE *civet* le sort réservé au père du héros. Enfin, tout en modifiant sa propre formulation de l'interdit maternel (*potager* au lieu de *jardin*), elle met en perspective l'interdit et le bon comportement des frères du héros indirectement évoqués par Lisa (*ses quatre lapereaux*). On assiste donc à un double mécanisme de reprises externes et internes qui lui permettent à la fois de construire son propos mais aussi de l'affiner.

2.3.3 La construction spiralaire des interventions comportant plusieurs TE

C'est donc une construction doublement spiralaire à laquelle nous avons affaire. D'une part, l'élève reprend des éléments déjà donnés et c'est la première spirale de construction de l'intervention. D'autre part, il reprend des éléments déjà présents dans sa propre intervention pour les reformuler de manière plus satisfaisante (voir l'évolution le passage de *jardin* à *potager* ou de *civet* à *civet avec le papa* dans l'exemple ci-dessus) et c'est la deuxième spirale. Ainsi, on retrouve au niveau individuel, des procédures qui sont les procédures interactionnelles collectives déjà observées (Péroz, 2010). Ce que l'élève sait faire avec les autres, il devient capable de le faire sur sa propre production. On retrouve ainsi mise en œuvre, au plan du langage – mais pourquoi faudrait-il s'en étonner –, la loi de la double formation de Vygotski.

La séquence suivante donne un bon exemple de cette compétence bien identifiable dans les interventions « mixtes », ici une élève de niveau 1, Emma.

2R1-B 8 Enoha (N2) maman/ elle adit aux petits enfants n'allez pas dans le jardin de monsieur Grégory// et Pierre, il a été dedans// et il a goûté de gros radis
 2R1-B 12 Emma (N1) euh, maman elle a dit à ses enfants n'allez pas dans le jardin de monsieur euh Grégory hum/ yaya que les trois qui écoutent et humhum et l'autre il n'écoute pas parce qu'il va dans le jardin de monsieur Grégory et et il mange tout plein de radis

L'intervention d'Emma comporte un certain nombre de reprises directes de celle d'Enoha, on les a soulignées. Mais elle les reformule aussi : « à ses enfants » est sans doute moins enfantin que le « aux petits enfants » d'Enoha tandis que « il mange *tout* plein de radis » associe la proposition d'Enoha à celle du texte original : « il mange *tout* ce qu'il veut ». Mais Emma va introduire un TE nouveau qui est celui de l'obéissance et elle le fait en deux temps, comme l'indiquent les hésitations qui précèdent les deux propositions « **ya, ya** que les trois qui écoutent **et humhum** et l'autre il n'écoute pas ».

La comparaison de la longueur moyenne de ces interventions à haute densité lexicale confirme de manière quantitative ces observations. Sur l'ensemble des interventions comportant plusieurs termes, ce sont les interventions « mixtes » qui sont les plus longues, et de loin. Les autres, qu'elles ne comportent que des termes nouveaux ou – et c'est plus étonnant – que des termes déjà donnés, sont nettement plus courtes.

Tableau 12. Longueur moyenne des interventions à plus d'un TE

Interventions	Longueur moyenne*
---------------	-------------------

avec uniquement des TE nouveaux	26 mots
« mixtes » avec des TE nouveaux et d'autres déjà donnés	46 mots
avec des TE déjà donnés	26 mots

* Les moyennes sont ramenées ici à l'unité

Pour introduire des éléments nouveaux, l'élève s'appuie d'une part sur des reprises externes mais aussi sur des reprises internes qui constituent des contextes adaptés à l'insertion des termes nouveaux.

3 Conclusion

L'analyse de quinze séances de langage en MS et GS a permis d'établir que dans un contexte favorable (choix pédagogiques et didactiques favorisant les prises de parole et l'écoute entre les membres du groupe) les élèves développent des procédures de reprises lexicales qui présentent des caractéristiques proches de ce que l'on a pu observer à l'écrit pour les difficultés rencontrées et les critères de sélection des termes mais qui se mettent en place selon des modalités propres à leur ancrage conversationnel.

L'analyse des différentes formes de réemploi (reprises ou reformulations) montre que les difficultés rencontrées par les élèves tiennent d'abord, comme on avait pu le voir dans les études sur l'écrit, à leur insertion syntagmatique. Par contre, la grande majorité des réemplois (plus de 80%) sont acceptables sur le plan sémantique et la rareté ou la nouveauté des termes n'est pas un obstacle. S'il y a un point commun à trouver aux réemplois réussis, c'est leur présence dans des interventions dont l'enjeu sémantique, sémiotique et interactionnel est clair pour les élèves.

L'éclairage nouveau que l'étude du corpus apporte est sans doute l'importance que joue le contexte polylogal dans lequel s'inscrivent ces interventions. Comme nous l'écrivions plus haut, la très grande majorité des reprises se font à partir de ce qu'ont déjà dit d'autres élèves. Les élèves de niveau 1 le font dans 55% des cas et les élèves de niveau 3, dans 66% des cas ; c'est dire s'ils ont besoin de leurs camarades pour acquérir le lexique.

Les trois groupes partagent donc la même compétence fondamentale, celle de réemployer des matériaux linguistiques déjà présents dans le contexte conversationnel mais seuls les deux premiers groupes vont être capables de s'appuyer sur cette reprise pour introduire des termes nouveaux dans des interventions à haute densité lexicale. Ils sont tout à la fois capables de suivre le déroulement des échanges, de réemployer des éléments déjà donnés mais aussi de procéder *de même* dans l'intervention en cours en reformulant progressivement leurs propres propositions pour introduire ces éléments nouveaux dans des contextes mieux adaptés, même si cela suppose un allongement étonnant, parfois chaotique, de leurs énoncés. Ainsi l'apprentissage du lexique se trouve-t-il ancré dans le développement des compétences langagières, inséparable de l'usage social du langage.

Dans quelles situations place-t-on l'élève à l'école maternelle ? Combien de fois a-t-il l'occasion d'effectuer les opérations que nous venons d'évoquer pour acquérir un lexique nouveau ?

La focalisation de l'étude sur un seul point, le lexique ou plus exactement sur ses conditions de réemploi, nous ramène à l'ensemble des paramètres des situations d'apprentissage proposées aux élèves. Les choix pédagogiques, ici celui de la pédagogie de l'écoute, les choix didactiques : un questionnement ouvert mais exigeant à propos d'un texte narratif de qualité, un format de séance régulier favorisant la clarté cognitive relativement à l'apprentissage en cours sont les éléments interdépendants de la réussite des élèves, de leurs interventions au sein du groupe et partant de l'apprentissage du lexique.

Références bibliographiques

Antcil, D. (2012). Portraits des erreurs lexicales d'élèves de 3^{ème} secondaire en production écrite et proposition de pistes didactiques. *Pratiques*155/156, 7-30.

- Bassano, D. (2000). La constitution du lexique : le développement du lexique précoce. In Kail, M. & Fayol, M. *L'acquisition du langage. Le langage en émergence. De la naissance à trois ans*. Paris : PUF, 137-166.
- Bautier, E. (2008). *Apprendre à l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Berger, E. & Facel Vauzon, V. (2008). Introduction. Interactions sociales et apprentissages au croisement des disciplines. *Tranel*, 48, 1-6.
- Calaque, E. & Grossmann, F. (2000). Enseignement – apprentissage du lexique. *Lidil*, 21, 5-15.
- Duvignau, K. & Garcia-Deban, Cl. (2008). Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture. In F. Grossmann & S. Plane, eds. *Les apprentissages lexicaux*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 17-42.
- Dewaele, J.-M. (2000). Saisir l'insaisissable? Les mesures de longueur d'énoncés en linguistique appliquée. *International Review in Applied Linguistic in Teaching*, 38, 17-33.
- Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle. La maîtrise de l'oral. L'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture*. Berne : Peter Lang.
- Grossmann, F. & Plane, S. (2008). *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, 149-150, 163-183.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*, Paris : PUF.
- Laparra, M. (2012). Une étude de cas : le lexique d'une classe de cours préparatoire en ZEP. *Pratiques*, 155-156, 109-126.
- Martinot, C. (2010). Reformulation et acquisition de la complexité linguistique. *Travaux de linguistique*, 61, 63-94.
- Masseron, C. (2005). Indicateurs langagiers et stratégies scripturales. Du discours à la langue. *Pratiques*, 125/126, 205-249.
- Nonnon, E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français ? *Pratiques*, 149-150, 184-206.
- Nonnon, E. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire dans vingt ans de revues de didactique du français langue première. *Repères*, 46, 33-72.
- Péroz, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*. Nancy : Scérén/CRDP de Lorraine.
- Péroz, P. (2013). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? *Journée Prévention de l'illettrisme. Les enjeux de l'oral dans nos classes. Académie d'Aix-Marseille. Marseille. Le 29 novembre 2013*. http://www.ac-aix-marseille.fr/pedagogie/upload/docs/application/pdf/2013-12/apprentissage_du_langage_oral_quel_mod-le_1.pdf
- Roubaud, M.-N. & Moussu, M.-J. (2012). Un enseignement structuré du lexique dès la maternelle au service de l'écriture. *Pratiques*, 155-156, 109-126.
- Vénérin-Guenez, C. (2012). Mémoire narrative et performances lexicales. Un conte gabonais entendu puis réécrit par des élèves de seconde. *Pratiques*, 155-156, 109-126.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

¹Les écoles se situent dans des quartiers populaires de villes moyennes de Moselle. Dans les extraits de séance, chaque intervention est introduite par son numéro de séance, par exemple 4R1 ou 2F1 et son numéro d'ordre dans la séance entre 1 et 300.

²Une enseignante a préféré refaire cette séance deux fois, raison pour laquelle le corpus est constitué de 15 séances pour 14 classes. Ces séances sont numérotées 4F8-A et 4F8-B.

-
- ³Ce modèle a été présenté en novembre 2013 lors d'une journée consacrée à l'oral organisée par la mission « Prévention de l'illettrisme » de l'Académie d'Aix-Marseille dans une communication accessible sur la Toile sous le titre « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ? ».
- ⁴ Les deux autres principes sont sur le plan didactique : le travail sur des textes narratifs fictionnels non illustrés et sur le plan des apprentissages : un « format » de séance régulier.
- ⁵Cette question est applicable à chacun des personnages de l'histoire. Sur les principes de ce questionnaire volontairement simplifié, on pourra se reporter à Péroz (2010).
- ⁶ Pour des raisons contextuelles, deux séances s'écartent nettement de ces chiffres, l'une ne fait que 29 tours de parole quand l'autre en compte plus de 430.
- ⁷ Le texte lu aux élèves est extrait de l'album « Danger dans le potager », de Beatrix Potter, 2005, paru aux Editions Lipokili (Trois-Ponts). L'album n'a pas été présenté aux élèves. Voir aussi note 5.
- ⁸ Dans certains cas la séance transcrite est la seconde ou la quatrième mais cela n'a pas modifié le régime des procédures de travail des élèves et n'a donc pas été pris en compte.
- ⁹*Le vocabulaire et son enseignement. Comment enseigner le vocabulaire en maternelle.* (Ressources pour l'école primaire) sur eduscol.education.fr/vocabulaire
- ¹⁰ « N'en jamais revenir » pose des problèmes de formulation en raison de sa proximité avec l'emploi concret de « ne jamais revenir ».
- ¹¹ Dans le texte, le héros « dévore » mais contrairement à l'emploi de ce verbe que les enfants connaissent bien dans les contes, le lapin se contente ici de dévorer « tout ce qu'il veut », c'est-à-dire des légumes dans le jardin de monsieur Grégory.
- ¹²Le critère retenu donne des résultats assez proches de celui proposé par A. Florin (1991) pour décompter « grands, moyens et petits parleurs » qui est la participation aux échanges sur la base du nombre de leurs interventions. Il en diffère cependant en cela qu'il donne une représentation plus précise de la part qui revient à chacun dans l'occupation de l'espace conversationnel.
- ¹³ Les nombres sont ramenés à l'unité. Une plus grande précision est possible mais relativement illusoire par rapport à la construction souvent hésitantes des interventions orales.
- ¹⁴L'observation confirme les remarques de Dewaele (2010) sur l'intérêt de la mesure de la longueur des énoncés avant 6 ans comme critère d'acquisition du langage oral.
- ¹⁵ Les extraits du corpus, sont donnés avec l'indication de la séance, ici 4F4, et le numéro de l'intervention, ici 265 et suivants.
- ¹⁶ La construction est possible : « cuisiner un lapin en pâté, en civet », c'est-à-dire le transformer en civet ou en pâté. Mais le verbe original est « transformer » et non « cuisiner », car dans les faits ainsi que certains élèves le font remarquer c'est madame Grégory et non monsieur Grégory qui va « cuisiner » le lapin en question. C'est la raison pour laquelle nous catégorisons cette reprise comme « essayée » et non « adaptée ».
- ¹⁷Ce que l'on pose comme un préalable quand on aborde la question du point de vue didactique à partir de listes de fréquence.
- ¹⁸L'enseignant est à l'origine des TE dans la mesure où il a oralisé le texte de l'histoire mais lors de la séance proprement dite, il est rare qu'il soit directement à la source d'une reprise. Ses questions assez ouvertes sont peu nombreuses et ne donnent pas lieu à des reprises directes des TE.