



Allongement des prises de parole et apprentissage du langage à l'école maternelle

Pierre Péroz

► To cite this version:

Pierre Péroz. Allongement des prises de parole et apprentissage du langage à l'école maternelle. Colloque “ maternelle ” Les questions de pédagogie en maternelle, IUFM de Lorraine, May 2005, Nancy, France. hal-01206265

HAL Id: hal-01206265

<https://hal.science/hal-01206265>

Submitted on 28 Sep 2015

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.

Allongement des prises de parole et apprentissage du langage à l'école maternelle

Pierre PÉROZ

IUFM de Lorraine Metz

Université Paul Verlaine (Metz) / CELTED

Groupe PARI « Régulation de la parole à l'école maternelle »

Les programmes pour le cycle 1 (2002 : 70) font de l'allongement des prises de parole un impératif : « [...] au moment de leur première rentrée, les tout-petits ne savent souvent produire que de très courtes suites de mots et ne disposent encore que d'un lexique très limité. Lorsqu'ils quittent l'école maternelle, ils peuvent construire des énoncés complexes et les articuler entre eux pour raconter une histoire, décrire un objet, expliquer un phénomène ». Répondre à cette injonction ne va pas de soi. La brièveté des interventions est en effet une caractéristique des productions langagières à l'école maternelle ainsi que le soulignent des auteurs comme A. Florin (1995 : 133) : « Le discours enfantin est peu informatif, jusqu'au niveau des moyens compris : un mot, un syntagme isolé, plus rarement une proposition (à peine un tiers des énoncés) constituent la majorité de leurs énoncés ». Prendre au sérieux un tel objectif aura donc un coût non négligeable : en termes d'organisation, dans la classe (mise en place de groupes) et dans l'école (échanges de service), en termes pédagogiques (situations motivantes, régulation fine des prises de parole), en termes d'apprentissage (compréhension de la tâche demandée, écoute de l'autre).

A-t-on d'autres raisons qu'institutionnelles de demander un tel effort aux maîtresses et aux élèves de maternelle ?

Pour répondre à cette question nous comparerons les productions des mêmes enfants, une dizaine d'élèves, dans des situations similaires à une année d'écart en MS (12 élèves) et en GS (9 élèves¹) dans une école de la banlieue messine dont le public est relativement hétérogène. Les deux séances sur lesquelles nous nous appuierons mettent en jeu un même dispositif dit de « feuilletage verbal »² au cours duquel la maîtresse lit par étapes successives un récit de fiction, les élèves devant à l'issue de chaque lecture restituer ce qui vient d'être lu et imaginer la suite éventuelle. D'une manière générale, les énoncés des élèves de MS sont plus courts que ceux des élèves de GS, c'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'étudier les productions langagières des élèves à ces deux niveaux.

Dans un premier temps, nous allons voir quelles sont les principales caractéristiques des énoncés courts. La deuxième partie, plus longue, sera consacrée aux énoncés longs, ce qui fait leur spécificité par rapport aux énoncés courts, leurs avantages dans le domaine de l'apprentissage du langage mais aussi les difficultés que vont rencontrer les élèves pour les produire. En contrepoint, dans la troisième partie nous reviendrons rapidement sur les énoncés courts avant de conclure.

¹ La différence entre les nombres tient au départ de l'école de Jimmy, Kélian et Tom à la fin de l'année de MS.

² Nous reprenons ici, en la détournant, une technique proposée par les concepteurs de la démarche PROG (2000 : 113). Originellement, il s'agit de faire travailler les élèves sur les images successives d'un album sans texte, l'idée étant que la succession des pages impose au récit un découpage sur lequel maître et élèves s'appuient pour présenter et comprendre l'histoire.

1. Les énoncés courts

Nous allons nous appuyer sur la séance conduite en MS pour étudier les principales caractéristiques des énoncés courts.

La maîtresse lit un conte africain³ dans lequel une poule échappe à une mort certaine entre les dents d'un crocodile en invoquant, dans ce moment décisif, un improbable lien de parenté – « Lâche-moi donc grand-frère » – qui laisse notre dévoreur bouche bée laissant alors s'échapper la poulette.

Les élèves à la suite de la première partie du conte reprennent les différents éléments de la scène dans des énoncés courts comme les suivants :

- | | | |
|---|--------|--|
| 3 | Tamata | la poule / elle va se faire cuire |
| 5 | Arthus | il se lèche les babines et après il l'attrapa par la patte |
| 7 | Kevin | il attrape la patte et il va pas la lâcher |

On a des propositions simples éventuellement coordonnées⁴. On retrouve cette structure au moment où il s'agit de définir ce qu'est un crocodile :

- | | | |
|----|---------|---|
| 29 | Tamata | les crocodiles / ils ont des dents pointues |
| 35 | Quinten | eh ben eh ben il a une grande queue et des dents pointues |

ou encore lorsqu'il s'agit d'évoquer la surprise du crocodile et la fuite de la poule :

- | | | |
|----|-------|--|
| 41 | Kevin | le crocodile il a ouvri(t) sa gueule |
| 43 | Nico | ben / le crocodile il a ouvri(t) sa gueule et après la poule elle est retournée au village |

Les énoncés sont parfaitement corrects, l'erreur de morphologie sur « ouvrir » est plutôt le signe d'une compétence acquise, celle de l'emploi du passé composé (ici : *a ouvri(t)* est suivi de *est retournée*) tout à fait adapté dans cette situation de restitution.

On peut observer que l'enchaînement des interventions mobilise des connecteurs souvent pertinents, ainsi à propos de la réplique décisive de la poule, voici les interventions de trois élèves :

- | | | |
|----|---------|--|
| 53 | Camilla | elle dit lâche-moi grand frère |
| 55 | Kevin | en plus c'est pas un grand frère |
| 57 | Tamata | c'était pas un grand frère le crocodile ! (intonation montante) |

Connecteurs souvent appelés par l'intervention précédente de la maîtresse :

- | | | |
|-----|---------|--|
| 117 | Camilla | il a dit c'est peut-être sa cousine |
| 118 | M | et pourquoi ? |
| 119 | Camilla | parce que toujours elle l'appelait grand frère |
| 152 | M | cette histoire dit que c'est pour ça que les crocodiles ne mangent pas les poules |
| 153 | Kevin | ben oui parce que les crocodiles ça mange pas les poules quand même |

³ « Une histoire de famille » dans *Mille de contes d'animaux*, Toulouse, Milan éd, 1993.

⁴ Elles mobilisent la structure habituelle à l'oral <nom / pronom / groupe verbal>. Sur ce point on se reportera au texte de C. Blanche-Benveniste (1997 : 37) « La tournure de dislocation, que les grammairiens appellent parfois « redondance syntaxique » (*mon père, il arrive*) a été attribuée tour à tour au manque de maturité enfantine, aux influences étrangères, aux régions, ou à une évolution récente de la langue. Il est pourtant facile de vérifier que tout le monde l'utilise (cnqs) et qu'elle est ancienne. Les grammairiens du XVII^e siècle discutaient déjà gravement de son statut. « Ne dites pas *Mon père, il est malade* » au lieu de *Mon père est malade* », écrivait le grammairien Chifflet en 1659, ce qui prouve qu'on le disait beaucoup. »

2. Les énoncés longs

Pour avoir un matériel suffisant, nous avons choisi une séance du même type, réalisée l'année suivante en GS, avec les mêmes élèves, sur la base d'un conte indien « Le tigre et les deux petits chacals ». L'histoire est donc lue par la maîtresse en plusieurs étapes suivies de moments de restitution. Pour constituer notre corpus d'énoncés longs nous avons retenu les interventions d'au moins quatre propositions enchaînées. Ce nombre⁵ sera justifié par la suite. Pour bien comprendre ces énoncés il faut connaître l'essentiel de l'histoire lue par la maîtresse : deux chacals sont les derniers animaux de la jungle à ne pas avoir été dévorés par un tigre, ils se terrent dans des cachettes successives mais le tigre finit par les découvrir. Heureusement, le père chacal saura l'amener près d'un puits dans lequel le tigre sautera croyant y voir la figure d'un rival.

L'allongement des énoncés ne les rend pas nécessairement plus faciles à comprendre.

- 101 Quinten **en fait** les deux chacals ils ont eu peur / très peur / que que que la maman elle a eu peur que que le tigre la/les mange **parce que** les tigres **quand** quand ils mangent à la place ça croque que des sucés **et pi si** il les mange **après** ils peuvent plus vivre **alors** ils sont partis ailleurs se cacher ailleurs dans une cachette où le tigre les verra pas

A l'allongement de l'énoncé correspond une augmentation du nombre des connecteurs (en gras dans l'intervention) qui sont toujours bien choisis. Les temps semblent aussi correctement employés, on trouve le passé composé pour les événements de premier plan (*ils ont eu très peur, elle a eu peur, ils sont partis*), des présents de vérité générale pour l'explication (*quand ils mangent, ça croque*), ou des présents hypothétiques (*s'il les mange, ils peuvent plus vivre*). Pourtant l'énoncé reste difficile à interpréter et il est encore plus difficile de savoir, au moment même où il est produit, ce qui peut dysfonctionner dans un tel énoncé alors que prises séparément les propositions qui le constituent sont tout à fait acceptables. Du coup, la maîtresse est privée de ses moyens d'action habituels. Comment « reformuler »⁶ ? Quelle « paraphrase »⁷ proposer, comme le demandent les *Programmes*, alors qu'on ne sait pas comment identifier les erreurs ? On est confronté ici à un saut d'ordre qualitatif qui n'est pas sans rappeler celui qui existe dans le passage de la phrase au texte. L'addition mécanique de propositions correctes ne suffit pas, même si les connecteurs sont bien employés à faire un énoncé long compréhensible et bien structuré. Qu'est-ce qui est spécifique des énoncés longs ? C'est ce que nous allons maintenant tenter de définir en étudiant quelques-uns des énoncés longs réalisés au cours de cette séance⁸.

21. Spécificité des énoncés longs

Soit l'énoncé suivant qui fait suite à la première phase de lecture qui porte sur la situation initiale dans le récit :

⁵ En réalité nous avons utilisé un double critère, nous avons retenu les énoncés composés d'au moins quatre propositions et qui comptaient au moins 30 mots selon le décompte fait par l'outil statistique de Word.

⁶ B. Guénézant et C. Le Cunff (2004 : 93) : « Le rôle pédagogique du langage de l'enseignant s'exerce aussi par la reformulation qu'il propose à l'enfant à partir de ses énoncés ».

⁷ *Programmes* pour le cycle 1 (2002 : 72) : « Les contrôles de la compréhension construite par l'enfant doivent être tout aussi fréquents et conduire aux mêmes interactions [...] reprise de la formulation, paraphrases nombreuses. »

⁸ Pour fixer le cadre, on peut préciser que la séance a duré 35 mn avec un groupe de 9 élèves qui ont tous à un moment où un autre produit un énoncé long. Il y a 180 énoncés produits, répartis par moitié entre la maîtresse et les élèves et un tiers de ces interventions sont des énoncés longs.

- 61 Nico (1^{ère} partie) le tigre il voulait manger mais il a pas réussi ils ont couru vite mais ils étaient tellement fatigués parce qu'ils avaient beaucoup beaucoup couru **et euh** / (2^{ème} partie) **s'ils** avaient beaucoup couru **s'ils** étaient pas fatigués **ben** ils pourraient courir encore plus vite ils pourraient le semer **comme ça** ils pouvaient se cacher

La première partie de l'intervention est assez simple à comprendre d'autant plus qu'elle reprend les éléments du récit lu par la maîtresse : les deux chacals sont très fatigués parce qu'ils ont beaucoup couru pour échapper au tigre. La difficulté vient du passage à un autre plan qui n'est pas celui des faits, des faits narrés, mais celui d'une hypothèse contrefactuelle portant sur ce qui aurait pu se passer si les chacals n'étaient pas fatigués. Et l'on voit ici que les erreurs de concordance des temps, certes normales, rendent difficiles la compréhension du propos qu'il faudrait réécrire ainsi :

- 61' Nico (2^{ème} partie) **s'ils** avaient beaucoup couru (mais) qu'ils ne **soient** pas fatigués ben ils **auraient pu** courir encore plus vite ils **auraient pu** le semer comme ça ils **auraient pu** se cacher

Prenons un autre exemple. La maîtresse finit de lire la deuxième phase du récit, le tigre ayant dévoré tous les animaux de la jungle découvre la cachette des deux chacals.

- 75 M [...] Ils se sauvèrent donc vite, vite, vite et le tigre ne put encore pas les attraper cette fois-là. Mais, à la fin, le jour vint où le tigre découvrit leur cachette, et la pauvre petite mère chacal se mit à pleurer" // Quinten (qui lève le doigt).
76 Quinten eh ben **peut-être** ils vont se faire manger **et s'ils** se font manger après ils peuvent plus vivre / **les animaux** / c'est pas bien de manger les animaux parce que après apr- en plus ils nous font pas de mal et si on les tue après ils peuvent plus vivre parce que ils nous embêtent pas quand ils sont dans la forêt

On voit que l'allongement de l'intervention de Quinten tient à deux changements de plan difficiles à faire. Dans un premier temps, l'élève répond en quelque sorte à l'exigence minimale : il envisage une suite possible à partir des faits narrés « peut-être ils vont se faire manger » mais il ne s'arrête pas là et tente d'envisager les conséquences de cette prémisse : « et s'ils se font manger après ils peuvent plus vivre ». Le passage au commentaire se fait par le biais du syntagme défini pluriel « les animaux » (incluant donc les deux chacals) qui permet d'introduire un jugement d'ordre écologique ou moral qui appelle ensuite une série d'arguments complexe dont on peut redonner les différents éléments

- Thèse 0 - c'est pas bien de manger les animaux
- argument 1 - **parce que** (après apr- en plus) ils nous font pas de mal
- argument 2 - et **si** on les tue **après** ils peuvent plus vivre
- argument 3 - **parce que** ils nous embêtent pas quand ils sont dans la forêt

Nous faisons l'hypothèse que l'allongement des énoncés est associé à des changements de plan qui en font évidemment l'intérêt et la difficulté et dont l'insertion dans le discours pose des problèmes radicalement différents de ceux que rencontre le locuteur dans les énoncés courts. Pour définir la notion de plan nous renvoyons aux travaux existants en linguistique textuelle⁹ et en particulier à ceux de B. Combettes (1988, 1992) dans lesquels il mobilise cette notion. A sa suite (1992 : 8), nous dirons que les propositions qui donnent un reflet du déroulement chronologique appartiennent au premier plan tandis que les propositions qui ont des fonctions de commentaire, d'explication, de description ou autres ne s'insèrent pas dans cette séquentialité et appartiennent donc à d'autres plans. Dans les interactions didactiques¹⁰ qui nous occupent, il est clair que la restitution des faits narrés par la maîtresse correspond à la construction du premier plan qui est généralement mis en place au début des interventions des élèves. Un autre exemple permettra de vérifier cela.

⁹ Parmi les ouvrages de référence citons H. Weinrich (1989) et J-M. Adam (1992).

¹⁰ Une séance est une interaction didactique.

- 83 Mathias eh ben le tigre il a trouvé la cachette de la maman chacal et du papa et si il rentre dedans et qu'il voye les chacals et qu'il les mange tous les deux eh ben il aurait plus à manger (plus rien dans la forêt)

Mathias part du récit fait par la maîtresse. Il redonne un événement de premier plan (la découverte de la cachette) puis il envisage un possible narratif au présent hypothétique : « s'il rentre dedans et qu'il voit les chacals et les mange tous les deux » et en tire les conséquences logiques : « il n'y aura plus rien à manger dans la forêt ».

D'une manière générale, dans ce type de situation didactique, l'allongement de l'énoncé articule successivement trois plans, modulo les variations individuelles ou locales, il s'agit de :

1		2		3
Rappel des événements narrés par la maîtresse	→	Suite possible	→	Commentaire
Les flèches indiquent que le passage d'un plan à un autre ne relève pas d'une simple juxtaposition mais suppose des mécanismes d'insertion ou d'articulation qui font toute la difficulté.				

Ces trois plans sont en quelque sorte une réponse logique à la consigne de la maîtresse. Ils sont la réalisation concrète de la tâche langagière qui leur est confiée : dire ce qui s'est passé, dire ce qui pourrait (alors) se passer, assumer son propos (commenter les conséquences possibles de ce qui a été proposé comme suite possible).

Théoriquement un énoncé long est donc au minimum composé de trois propositions. On fera sur ce point deux observations. La première est qu'il ne s'agit pas d'une condition suffisante. On trouve des interventions qui tout en étant aussi longues s'en tiennent à une exposition des éléments du premier plan. C'est le cas dans l'intervention de Camilla, une élève qui intervient le plus souvent en reprenant des éléments factuels déjà donnés par d'autres locuteurs :

- 119 Camilla (1) la petite mère chacal elle a elle a pleuré (2) **alors** le papa chacal eh ben il lui a dit ne t'en fais pas (3) **et après** ils sont pris par la patte (4) il rencontrera / il avait rencontré le loup

La seconde observation est que les énoncés longs dépassent généralement le nombre de trois propositions pour des raisons fonctionnelles que nous allons étudier maintenant.

22. Caractéristiques fonctionnelles des énoncés longs

L'énoncé long est long. Sur le plan pédagogique, on sait bien que cela posera problème à la maîtresse. Mais les caractéristiques fonctionnelles de l'énoncé long présentent de nombreux avantages en termes d'apprentissage du langage.

231. Reformulations internes

L'énoncé long donne du temps au locuteur. Il permet les hésitations et les reformulations qui sont certes propres à l'oral mais nécessitent du temps pour pouvoir se développer au cours d'une même énonciation.

- 101 Quinten **en fait les deux chacals ils ont eu peur** / très peur / que que que **la maman elle a eu peur** que que le tigre la/les mange parce que les tigres quand quand ils mangent à la place ça croque que des sucés et pi si il les mange après ils peuvent plus vivre **alors ils sont partis** ailleurs **se cacher** ailleurs **dans une cachette** où le tigre les verra pas

232. Orientation argumentative de l'énoncé

L'énoncé long permet de donner à l'énonciation une orientation argumentative qui dépasse le cadre du simple rappel des faits. Ainsi dans l'intervention de Quinten (76 déjà citée) et dans la suivante de Tamata qui sont des reformulations de la situation initiale :

- 76 Quinten eh ben peut-être ils vont se faire manger et s'ils se font manger après ils peuvent plus vivre / les animaux / **c'est pas bien de manger les animaux** parce que après apr- en plus ils nous font pas de mal et si on les tue après ils peuvent plus vivre parce que ils nous embêtent pas quand ils sont dans la forêt
- 51 Tamata le tigre le tigre il avait faim et au lieu de manger les / **il fallait pas manger les bêtes**/ et au lieu de manger de la viande / il a mangé / les animaux et // c'est tout

Et d'une manière générale, l'organisation de l'intervention en trois plans amène les élèves à justifier leurs propositions sous forme de commentaires divers (consécutifs avec *eh ben alors*) ou souvent à valeur explicative ainsi dans l'intervention 101 de Quinten déjà citée comme dans les exemples suivants :

- 152 Mathias et alors le tigre il avait dit qu'il mangerait il mangerait d'abord l'autre tigre et après les deux chacals qu'il les mangerait après mais il pouvait pas les manger **mais il pouvait pas les manger parce que ils ont menti** / les chacals (sous entendu : c'était une ruse)
- 198 Nico il était tombé dans le puits et après il s'était noyé alors ils ont dansé autour du puits ils ont chanté et heu ils étaient contents **parce que il était plus vivant il était maintenant noyé**

Mais cela ne va pas sans difficultés. Les locuteurs vont devoir surmonter les contraintes propres aux énoncés longs, ce dont nous allons maintenant parler.

23. Des contraintes et des difficultés spécifiques aux énoncés longs

Les énoncés longs imposent au locuteur un contrôle de l'organisation de son discours tout à fait différent de celui des énoncés courts. Cela se repère au niveau de l'ordre des propositions, dans l'emploi des connecteurs et dans l'emploi des temps.

231. Organisation du discours : l'ordre des propositions

L'allongement du discours appelle un renforcement du contrôle exercé par le locuteur sur son discours au moment même de son énonciation. Cela est particulièrement perceptible dans l'intervention suivante :

- 91 Nico **moi j'avais vu que** dedans les deux chacals la maman elle était dans le terrier elle avait dit **heu je sais plus mais on va dire que** elle avait pleuré parce que elle voulait pas que le lion il les mange alors ils ont couru vite et ils sont allés se cacher encore et après elle a pleuré parce que elle croyait qu'il allait les manger ben alors après ils sont restés un petit peu vivre ils croyaient encore qu'il voulait les manger le tigre les manger

Les énoncés longs imposent donc au locuteur une forme d'anticipation de l'organisation du discours dont les jeunes élèves sont incapables. Bien souvent, la gestion pas à pas du discours avec ses hésitations et ses reformulations entraîne des perturbations chronologiques que l'élève ne sait pas récupérer sur le plan syntaxique du coup la compréhension devient très difficile. Dans l'énoncé suivant, la 5^{ème} proposition serait mieux placée avant la 4^{ème}.

- 132 Nico
- (1) moi je crois qu'ils avaient dit
 - (2) que il y avait un tigre
 - (3) mais ils ont menti
 - (4) **alors ils l'ont poussé dans le puits**
 - (5) **ils l'ont ramené au puits avec l'eau dedans**
 - (6) **ils l'ont poussé dedans**
 - (7) peut-être et il est tombé dans le puits

D'un autre côté, celui de la production même de l'énoncé, on comprend bien qu'à l'inverse c'est l'idée que les chacals ont poussé le tigre (4^{ème} proposition) qui a amené le locuteur à évoquer le fait que le tigre devait avoir été amené près du puits (5^{ème} proposition). Pour rétablir l'ordre des événements, il faudrait que Nico soit capable d'établir l'antériorité de 5 à l'aide d'un plus-que-parfait « ils l'avaient ramené près du puits ». Nico a sans doute l'intuition de cette difficulté, preuve en est qu'il reprend le contenu de la 4^{ème} dans la 6^{ème} proposition ainsi formulée : « ils l'ont poussé dedans » rétablissant ainsi entre la 5^{ème} et la 6^{ème} proposition l'ordre chronologique des événements. On verra la même solution adoptée par le locuteur dans l'énoncé (176) suivant : la répétition d'une même proposition à la suite d'une perturbation de l'ordre chronologique par un phénomène de « remord narratif » :

- 176 Quinten
- (1) les chacals / et puis **après ils se sont enfuis**
 - (2) l'a foutu juste un p(e)tit coup de griffe
 - (3) **après ils sont enfuis** pour par leur faire mal
 - (4) après qu'il les mange
 - (5) **alors ils sont enfuis**
 - (6) ils ont couru très vite / pour aller dans une cachette

Quinten adopte la même solution dans l'énoncé 76, cette fois dans un discours à organisation logique (et non plus temporelle).

- 76 Quinten
- (1) eh ben peut-être ils vont se faire manger (2) et s'ils se font manger (3) après ils peuvent plus vivre / les animaux / (4) c'est pas bien de manger les animaux (5) parce que après apr- en plus ils nous font pas de mal (6) et si on les tue (7) après ils peuvent plus vivre (8) parce que ils nous embêtent pas (9) quand ils sont dans la forêt

Comme il ne réussit pas tout à fait à organiser l'enchaînement de ses propositions, il préfère reprendre deux fois l'hypothèse et l'argument qui encadrent sa thèse. Ce qu'on peut présenter de manière plus lisible de la manière suivante :

- | | | |
|----|-----------|---|
| 76 | Quinten | (1) - eh ben peut-être ils vont se faire manger et |
| | Hypothèse | (2) - s'ils se font manger (3) après ils peuvent plus vivre / les animaux / |
| | Hypothèse | (6) - si on les tue (7) après ils peuvent plus vivre |
| | Thèse | (4) - c'est pas bien de manger les animaux |
| | Argument | (5) - parce que après apr- en plus ils nous font pas de mal et |
| | Argument | (8) - parce que ils nous embêtent pas (9) quand ils sont dans la forêt |

232. Organisation du discours : emploi différencié des connecteurs

Les énoncés longs mobilisent donc de manière récurrente des connecteurs temporels ou logiques qui permettent d'articuler l'hypothétique au factuel et le commentaire à l'hypothétique. Il est clair qu'un énoncé qui développe les informations que sur le seul plan factuel est plus facile à organiser, les connecteurs temporels du type « et puis » sont suffisants ; ainsi dans l'exemple suivant :

- 139 Tamata y avait les deux chacals ils avaient dit que au tigre il y a un autre tigre par là / **et puis** / le tigre il a dit / il a dit / c'était lui le seul tigre / de la terre / **et puis** / il a dit il on va voir ça **et puis** ils sont partis et / **et quand** ils sont arrivés au // au // (« puits » dit la maîtresse) puits // le tigre il était allé de l'autre côté et les deux chacals ils sont allés de l'autre côté **et puis** les deux chacals / ils ont poussé le / le tigre dans un / le puits

Dans les énoncés longs qui mobilisent donc plusieurs plans il faut distinguer entre les opérations demandées par la structuration du discours. Il semble que la construction des hypothétiques, des causales ou des consécutives ne fasse pas problème. On ne trouve pas d'exemples dans lesquels **si**, **parce que**, **eh ben** ou **alors** seraient mal employés. Ainsi dans les enchaînements suivants :

- 41 Nico [...] ils (les deux chacals) ont couru vite **parce que** ils voulaient pas / que le lion les mange [...]
- 154 Viviane [...] ils (les deux chacals) ont menti **parce qu'**ils ont dit qu'il y avait deux tigres
- 41 Nico [...] le lion il les a pas vus parce que **si** il les a vus il les mangerait hein
- 83 Mathias [...] et **si** il (le tigre) rentre dedans **et qu'**il voye les chacals **et qu'**il les mange tous les deux **eh ben** il aurait plus à manger (plus rien dans la forêt)
- 164 Mathias eh ben **si** les deux petits chacals ils ont poussé le tigre dans le puits [...] **et qu'**il serait allé tout au fond du puits **eh ben** il aurait beaucoup coulé (geste de la main indiquant la descente)

En revanche, les balancements oppositifs ou concessifs, la construction des alternances sont rarement marqués syntaxiquement¹¹. Il faut dire qu'on quitte ici le domaine des enchaînements notionnels (ceci suit ou pourrait suivre cela) pour des enchaînements purement logiques (ceci s'oppose à cela d'un certain point de vue) plus difficiles à anticiper. On a donc souvent envie de rétablir, dans les énoncés, les connecteurs qui marqueraient clairement la valeur de relation entre deux propositions :

- 76 Quinten eh ben peut-être ils vont se faire manger **et** (**mais** conviendrait mieux) s'ils se font manger après ils peuvent plus vivre [...]
- 83 Mathias eh ben le tigre il a trouvé la cachette de la maman chacal et du papa **et** (**mais** conviendrait mieux) si il rentre dedans et qu'il voye les chacals et qu'il les mange tous les deux eh ben il aurait plus à manger (plus rien dans la forêt)
- 91 Nico [...] alors après ils sont restés un petit peu vivre (**mais** ou **pourtant** conviendraient ici) ils croyaient encore qu'il voulait les manger le tigre les manger
- 115 Nico [...] il (le tigre) les a vu quand même il les les il a dit venez par ici (**mais** conviendrait ici) ils étaient tellement malins qu'ils sont plus venus [...]

233. L'organisation du discours : l'emploi des temps

L'énoncé long impose des contraintes nouvelles dans l'emploi des temps puisque c'est à ce niveau que se marque le plus clairement la différence entre les plans. La différence entre premier et deuxième plan repose généralement sur le passage à l'imparfait, mais la proximité morphologique entre les deux formes composées que sont le passé composé et le plus-que-parfait¹² entraînent de

¹¹ Ce genre de marqueurs de type corrélatif (*soit, soit ; d'une part d'autre part ; d'abord, ensuite, enfin ; d'un côté, d'un autre*) suppose une maîtrise, par anticipation, de la production du discours qui n'est pas accessible aux élèves avant le collège.

¹² Le plus-que-parfait comme l'imparfait marque le passage au deuxième plan. Ils appartiennent au même tiroir temporel.

nombreuses confusions qui bien sûr n'auraient pas le même impact dans des énoncés courts, on y reviendra.

- 128 Mathias eh ben les deux petits chacals la maman et le papa ils l'avaient ils l'avaient emmené au puits ils **avaient dit** (*ils ont dit* conviendrait mieux) regardez dans le puits sire / et / peut-être qu'il est tombé dans le puits

Idem, dans l'exemple suivant :

- 149 Camilla eh ben les petits chacals **ils avaient dit** (*ils ont dit* conviendrait mieux) qu'il y avait un tigre et l'autre (le tigre) qu'il y avait qu'un seul tigre et **il avait dit** (*il a dit* conviendrait mieux) regardez dans le puire sire

Dans l'énoncé suivant, deux erreurs viennent perturber la bonne présentation des plans. La deuxième partie de l'intervention devrait être au passé composé puisqu'il s'agit de faits avérés pourtant le locuteur ne réussit à le faire que dans la toute dernière proposition, laquelle a une valeur explicative et devrait, de ce fait, être au plus que parfait

- 152 Mathias (1^{ère} partie) et alors le tigre il avait dit qu'il mangerait il mangerait d'abord l'autre tigre et après les deux chacals qu'il les mangerait après
(2^{ème} partie) **mais** il **pouvait** (*n'a pas pu* conviendrait mieux) pas les manger mais il **pouvait** pas (*n'a pas pu* conviendrait mieux) les manger **parce que** ils **ont menti** (*avaient menti* conviendrait mieux) / les chacals (sous entendu : c'était une ruse)

Pour les besoins de la présentation des données, nous n'avons pas montré comment ces difficultés peuvent se conjuguer. On imagine facilement que lorsque c'est le cas, cela rend les choses encore plus délicates pour la maîtresse censée aider l'élève. Comment reformuler un énoncé long ? N'est-ce pas contradictoire ? Voilà sans doute une des raisons qui font que les maîtresses préfèrent généralement s'en tenir comme objectif aux énoncés courts. Elles pensent sans doute que la maîtrise des énoncés longs viendra en sus, plus tard, à l'école élémentaire donc. Nous faisons l'hypothèse que cette conviction repose sur une représentation erronée des compétences mobilisées par les élèves lorsqu'ils produisent des énoncés courts. Nous aimerions rapidement le montrer avant de conclure.

3. Les énoncés courts ne sont pas de petits énoncés longs

Nous avons vu que les énoncés courts produits par les élèves étaient souvent relativement corrects. C'est pour les comparer avec des énoncés longs que nous avons choisi de revenir à une séance comparable en moyenne section lorsque ce type d'énoncé était relativement fréquent.

31. Ordre des informations

Rappelons brièvement la partie de texte lue par la maîtresse aux élèves : « Un crocodile qui s'apprête à dévorer une poule qui tente de s'échapper ». La maîtresse vient de demander ce qui va se passer. Voici les réponses des élèves :

- 3 M que va-t-il se passer / on lève le doigt Tamata ?
4 Tamata la poule, elle va se faire cuire
5 M Arthus
6 Arthus il se lèche les babines et après il l'attrapa par la patte
7 M Kevin
8 Kevin il attrape la patte et il va pas la lâcher
9 M il ne va pas la lâcher ?
10 Kélian non

- 11 M Camilla
12 Camilla elle voulait s'envoler

Chaque élève fait la réponse qu'il veut sans tenir compte des informations déjà données, la question de l'ordre ne se pose tout simplement pas. Et si l'élève reprend une information déjà donnée il n'enchaîne pas dessus : deux solutions se présentent soit il reprend l'information dans son propre discours, soit il répond à l'élève qui vient de parler. Dans l'intervention 14 qui suit immédiatement celles qu'on vient de lire, Quinten reprend le propos de Tamata, une partie de ce qu'a dit Arthus et construit sa propre réponse :

- 14 Quinten eh bien il va la faire cuire et p(u)is il va la manger et après elle va pas réussir à s'échapper la poule

La reprise peut donner lieu à des constructions symétriques (bien connues des maîtresses de maternelle) mais qui en aucun cas ne constituent, tel que, un discours autonome :

- 153 M cette histoire dit que c'est pour ça que les crocodiles ne mangent pas les poules
154 Kevin ben oui parce que les crocodiles **ça mange pas les poules** quand même
155 M Tom
156 Kevin **ça mange autre chose que ça**
157 Tom **ça mange les humains** des fois
158 Kevin **ça mange des méchants** à la rivière

Une autre solution est de répondre à une première intervention. Dans la séquence suivante Tom en 20 répond à Nico en 16 :

- 16 Nico eh bien la poule elle peut pas s'échapper puisque / puisque il l'attrape par la patte et euh, euh, elle pourra pas s'échapper
17 M tu peux peut-être dire pourquoi ?
18 Nico parce que il veut la manger
19 M hm hm Tom
20 Tom (silence) lorsque // le crocodile il pourrait euh / l'attraper par ses deux pattes.

Et dans ce cas, les autres ne sont pas tenus de respecter les contraintes thématiques de la conversation qui s'est engagée, c'est le cas de Marine qui ne tient pas compte de l'échange d'arguments qui a précédé entre Camilla, Kevin et Tamata :

- 53 M ben oui il veut la manger mais finalement il ouvre sa gueule/ pourquoi ? tu te souviens ce qu'elle lui dit, la poule ? [...] Camilla.
54 Camilla elle dit lâche-moi grand frère
55 M lâche-moi grand frère
56 Kevin en plus c'est pas un grand frère
57 M Tamata
58 Tamata c'était pas un grand frère le crocodile
59 M ah ah Marine ?
60 Marine le crocodile il va manger la poule dans sa bouche

32. Emploi des connecteurs et des temps

Les connecteurs que l'on va trouver sur les 170 interventions des élèves en MS sont donc d'abord des marqueurs conversationnels avec une prédilection pour *eh ben* – on en compte 59 – qui permet à l'élève de prendre la parole à son tour, tour d'autant plus rapide que les énoncés sont courts.

- 51 Tom **ben** le crocodile si euh si euh la poule elle tombait dans l'eau pour aller boire à la rivière le crocodile allait la manger la poule

- 52 M [...] Kélian
 53 Kélian **eh ben** si la poule elle boit dans la rivière et le crocodile il va se jeter dessus hein sinon
 54 M [...] Quinten
 55 Quinten **eh ben** eh ben sinon si il a pas réussi à manger [...]

En revanche, on ne trouve que 13 *parce que* dont 10 sont appelés directement par une question en *pourquoi* de la maîtresse. Sur les trois employés de manière autonome, le plus intéressant marque un enchaînement dans lequel le passage d'un locuteur à un autre rend acceptable un emploi qui serait relativement contraint dans une énonciation autonome :

- 137 M je voudrais bien que vous me ré-expliquiez / qu'est-ce qui est pareil chez les crocodiles et chez les poules ? Arthus
 138 Arthus euh / les poules i(ls) pondent des œufs
 139 Kevin ben oui **parce que** les poules i(ls) font des bébés

Le cadre profondément dialogal des énoncés courts modifie singulièrement les normes d'acceptabilité des énoncés. On l'a déjà vu avec la question de l'ordre des informations, on le vérifie aussi avec les connecteurs auxquels on attribue systématiquement des valeurs argumentatives qui permettent une plus grande souplesse d'emploi. Pour que les contraintes syntaxiques s'exercent et les enchaînements entre énoncés courts correspondent aux contraintes syntaxiques qui pèsent sur un énoncé long il faut que les tours de parole se suivent immédiatement ; ainsi dans les deux – rares – exemples suivants :

- 73 Mathias si l'aurait pas dit grand-frère la poule...
 74 Arthus il l'aurait mangée

 157 Tom ben euh la poule des fois elle couvre ses petits et pis le crocodile aussi il couvre ses petits
 158 Nico pour pas qu'ils ont froid

mais il suffit que la maîtresse s'intercale (et il est normal qu'elle le fasse) entre les élèves pour lever les contraintes syntaxiques ; ainsi l'intervention, ci-dessous, de Jimmy juste après Nico n'est-elle acceptable que dans le cadre conversationnel qui lui permet de s'affranchir des contraintes syntaxiques mises en place dans les tours précédents :

- 158 Nico pour pas qu'ils ont froid
 159 M Jimmy
 160 Jimmy c'est dans le sable qu'ils couvrent les crocodiles

mais dont ils ne pourraient s'affranchir s'il s'agissait d'un enchaînement de deux propositions dans une énonciation autonome

Pour ce qui est des temps, il suffit d'observer le passage de l'un à l'autre dans cette séquence, déjà donnée, pour comprendre de quoi il retourne :

- 3 M que va-t-il se passer / on lève le doigt Tamata ?
 4 Tamata la poule, **elle va se faire** cuire
 5 M Arthus
 6 Arthus **il se lèche** les babines et après **il l'attrapa** par la patte
 7 M Kevin
 8 Kevin **il attrape** la patte et **il va pas la lâcher**
 9 M il ne va pas la lâcher ?
 10 Kélian non
 11 M Camilla
 12 Camilla **elle voulait** s'envoler

4. Conclusion

La différence entre énoncés courts et énoncés longs n'est pas seulement une différence d'ordre quantitatif mais aussi d'ordre qualitatif. Les énoncés courts se développent dans un cadre conversationnel qui leur assure une marge d'acceptabilité bien plus grande que les normes qui pèsent sur un énoncé long qui par définition est assumé par un seul locuteur. Les conséquences pédagogiques de ce constat de nature linguistique ne sont pas minces. Il s'agit d'une part de prendre au sérieux la question de l'allongement des énoncés du début à la fin de l'école maternelle. On sait bien que cet objectif quantitatif pose de manière redoutable le problème de la régulation de la prise de parole au cours des séances ; d'autant plus qu'on ne peut pas prétendre travailler sur des segments courts la question de l'organisation des énoncés longs, de même qu'on peut difficilement prétendre l'enseigner¹³. Les phénomènes sont trop complexes pour qu'on puisse les pointer et reformuler comme on le faisait avec les énoncés courts. La réussite de cet apprentissage passe on l'a dit par des organisations pédagogiques qui permettent à l'enfant parler longtemps et par un changement d'attitude des maîtresses plus soucieuses d'aider que de corriger les productions langagières de leurs élèves.

Références bibliographiques

- ADAM, J-M., (1992), *Les textes : types et prototypes*, récit, description, argumentation, explication et dialogue, Paris, Nathan éd.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys éd.
- BRIGAUDIOT, M., (coord., 2000), *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris, Hachette éducation / INRP.
- COMBETTES, B., (1992), *L'organisation du texte*, Metz, Université de Metz éd.
- COMBETTES, B. et TOMASSONE, R., (1988), *Le texte informatif*. Aspects linguistiques, Bruxelles, DE BOECK-Université éd.
- GUENEZANT, B. et LE CUNFF, C., (2004), *Guide pratique du Professeur des écoles La classe des 2 ans*, Paris, Hachette éducation.
- FLORIN, A., (1995), *Parler ensemble en maternelle*, Paris, Ellipses éd.
- MEN, (2002), *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Les nouveaux programmes, Paris, CNDP / XO éd.
- NONNON, E., (2002), "Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation" dans *Repères* n°24-25, Paris, INRP éd., pp. 23-57.
- WEINRICH, H., (1989), *Grammaire textuelle du français*, traduit par G. Dalgalian et D. Malbert, Paris, Didier/Hatier éd.

¹³ Sur ce point, on pourra se reporter à E. Nonnon (2002).