

Apprendre ensemble à parler et à raconter à l'école maternelle

Pierre Péroz

pierre.peroz@univ-lorraine.fr

Chercheur associé au CREM / EA 3476

· Je dis donc, continua Sancho, que, dans un endroit de l'Estremadure, il y avait un pâtre chevrier, c'est-à-dire qui gardait les chèvres, lequel pâtre ou chevrier, comme dit mon histoire, s'appelait Lope Ruiz, et ce Lope Ruiz était amoureux d'une bergère qui s'appelait Torralva, laquelle bergère appelée Torralva était fille d'un riche propriétaire de troupeaux, et ce riche propriétaire de troupeaux...

· Mais si c'est ainsi que tu contes ton histoire, Sancho, interrompit Don Quichotte, répétant deux fois ce que tu as à dire, tu ne finiras pas en deux jours. Conte-la tout uniment, de suite, et comme un homme d'intelligence; sinon, tais-toi, et n'en dis pas davantage.

· M. de Cervantes, (1615), *L'Ingénieux Hidalgo Don Quichotte de la Manche*. Partie I. Chapitre XX

Je dis donc, continua Sancho, que, dans un endroit de l'Estremadure, il y avait un pâtre chevrier, c'est-à-dire qui gardait les chèvres, lequel pâtre ou chevrier, comme dit mon histoire, s'appelait Lope Ruiz, et ce Lope Ruiz était amoureux d'une bergère qui s'appelait Torralva, laquelle bergère appelée Torralva était fille d'un riche propriétaire de troupeaux, et ce riche propriétaire de troupeaux... Mais si c'est ainsi que tu contes ton histoire, Sancho, interrompit Don Quichotte, répétant deux fois ce que tu as à dire, tu ne finiras pas en deux jours. Conte-la tout uniment, de suite, et comme un homme d'intelligence; sinon, tais-toi, et n'en dis pas davantage.

M. de Cervantes, (1615), *L'Ingénieux Hidalgo Don Quichotte de la Manche*. Partie I. Chapitre XX

Comme Don Quichotte, on sait ce que c'est que raconter. Cette connaissance souvent savante est peut-être pour les enseignants un sérieux obstacle à la compréhension des modalités réelles d'apprentissage de cette conduite discursive à l'école maternelle.

La question est d'autant plus sensible que l'apprentissage de la narration, en particulier celui des récits de fiction¹, est clairement associé à l'école maternelle à celui du « langage oral élaboré » qui est « l'objectif majeur de l'école maternelle » selon les Programmes 2015².

¹ « Apprendre à raconter des histoires est une des compétences importantes dans le maniement de l'oral à construire à l'école maternelle ». *Ressources maternelle Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* Partie I.2 - L'oral travaillé dans les situations pédagogiques régulières. p.16. site eduscol.education.fr

Un genre scolaire : la lecture-
présentation d'album

1 Un « genre scolaire. La lecture-présentation d'album

Depuis maintenant plusieurs décennies, l'apprentissage de la narration se fait le plus souvent à partir d'albums de littérature de jeunesse selon des modalités que Jaubert et Rebière (2011)³ caractérisent comme un véritable « genre scolaire » : la séance sur album. Celle-ci fait se succéder deux moments : la lecture-présentation de l'album par l'enseignant puis la restitution-explication de l'histoire avec les élèves. Elle se donne donc toujours comme objectif général de favoriser l'apprentissage du « langage oral élaboré » tandis que son objectif spécifique reste d'apprendre à « raconter » ainsi que le disent les Programmes.

Du choix du support, l'album (Grossmann, 1996 ; Canut 2012), jusqu'à la régulation des échanges, préférablement individualisés (Joulain, 1990 ; Florin 2009) en passant par un étayage magistral adapté (Grandaty 2004, Boiron 2009), l'ensemble constitue un système stable autour de la restitution-compréhension du récit qui reprend le plus souvent le fil de l'histoire, en s'appuyant éventuellement sur la succession des illustrations⁴. Dans la pratique, « le schéma narratif reste [en effet] la référence explicite prioritaire » à cette restitution collective (Nonnon, 2000). Avec quels résultats ?

C'est difficile à dire. En effet, si la bibliographie sur le récit écrit est immense, elle l'est beaucoup moins sur *l'apprentissage collectif du récit oral après 3 ans*, la période qui nous intéresse. Élisabeth Nonnon montre dans sa note de synthèse de 1999 que la plupart des publications sur le sujet portent sur la narration *individuelle* adressée à un adulte. Même en situation scolaire, c'est-à-dire de groupe, les études portent sur les interactions entre tel ou tel élève et l'enseignant mais beaucoup plus rarement sur l'apprentissage collectif. Le groupe est

²Ressources maternelle. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions Partie I - L'oral - Cadrage général. p.13. site eduscol.education.fr

³ Y. Clot et D. Faïta (2000) parlent de « genre professionnel » pour cette même activité.

⁴ Le recours en formation initiale et continue aux modèles structuraux d'analyse du récit type schéma narratif ou séquence narrative (Adam, 1992) a sans doute conforté cette primauté chronologique au détriment d'approches pragmatiques du récit oral comme celles de Labov (1989).

considéré comme ne jouant aucun rôle, sinon négatif, en tant qu'il fait obstacle à cette relation privilégiée (Lentin, 1972 ; Florin, 1991)⁵.

Il est peut-être plus facile d'observer la mise en œuvre de ce « genre scolaire » lors d'une véritable séance.

1.1 Une séance sur album en GS

Nous prenons ici l'exemple d'une séance qu'on peut qualifier d'ordinaire : en grande section de maternelle dans une école de centre-ville avec une enseignante expérimentée qui a regroupé autour d'elle huit élèves de la classe. Elle a choisi comme support « La brouille » de Claude Boujon, un classique de la littérature de jeunesse que les enfants apprécient toujours.



Passer la video

Transcription des échanges après la lecture-présentation de l'album⁶

N°	Loc	Interventions
1	Thomas	maintenant qu'est-ce qu'on va faire ?
2	M	c'était quoi mon histoire ? c'était l'histoire de quoi ?
3	Jérémie	de monsieur Brun et de monsieur Grisou
4	Pauline	ils sont amis
5	M	ils sont amis oui Pauline très bien et ensuite // oui (elle tourne la page)
6	Evelyne	ils se disent bonjour
7	M	ils se disent bonjour bien
8	Jérémie	il se met en colère
9	M	qui se met en colère ?
10	Jérémie	monsieur Brun
11	M	pourquoi monsieur Brun se met en colère ?
12	Jérémie	parce que monsieur Grisou est un cochon
13	Els	un cochon
14	M	ah // pourquoi il est un cochon monsieur Grisou ?
15	Jérémie	parce qu'il met sa nourriture par terre
16	Els	nourriture par terre
17	Evelyne	parce qu'il veut les manger
18	Pauline	parce qu'il a faim
19	M	parce qu'il veut les manger oui

⁵ L'attention portée actuellement par la recherche en didactique à la « reformulation », voir récemment le recueil collectif dirigé Le Bot (2009), la reformulation qui par définition s'adresse d'abord à un élève confirme cette orientation individualisante.

⁶ Pour des raisons de temps imparti à la communication, la séance n'est pas redonnée dans sa totalité. Mais le montage donne une idée assez claire du déroulement et du style des échanges.

20	Thomas	parce qu'il a faim
21	Jérémie	et puis là il saute
22	M	il bondit sur le terrier
23	Jérémie	il va essayer d'en attraper un puis il va pas y arriver
24	Pauline	ils vont tous les deux dans le même terrier
25	M	oh c'est important ce que tu dis Pauline oui qu'est-ce que tu as dit ?
26	Pauline	ils vont tous les deux dans le même terrier
27	M	exact et alors qu'est-ce qu'ils
28	Pauline	ils creusent (elle fait le geste de creuser avec ses mains)
29	Jérémie	après ils vont dans l'au:::tre / terrier
30	Pauline	ils creusent avec XX
31	Jérémie	ils vont dans l'au:::tre terrier du voisin
32	M	ils vont dans l'autre terrier de l'autre lapin / d'accord ? et pourquoi ils essaient d'aller dans l'autre terrier de l'autre lapin ?
33	Jérémie	pour pas que le renard les mange
34	M	et qu'est-ce qu'ils vont faire ?
35	Jérémie	ils vont sortir et ils vont... ils vont
36	Thomas	creuser
37	Jérémie	creuser
38	M	ils vont sortir et après ils vont creuser ?
39	Jérémie	non
40	Thomas	ils vont sortir et ils vont s'enfuir
41	M	ils vont sortir et ils vont s'enfuir alors quand est-ce qu'ils ont creusé ?
42	Els	là maintenant
43	M	ils ont / d'abord ils ont...
44	Els	creusé
45	M	creusé ...ensuite ils sont...
46	Els	enfuis
47	M	(passe à la page suivante) ils sont d'abord
48	Els	sortis
49	M	et enfin ils se sont
50	Els	enfuis
51	M	enfuis
52	Jérémie	et le renard il xxx
53	Jérémie	là ils sont amis
54	M	est-ce qu'ils se disputent plus jamais ?
55	Els	non
56	M	plus jamais ils se disputent ?
57	Jérémie	non / SI
58	M	quelquefois juste quand c'est in-dis-pen-sable quand c'est nécessaire
59	Thomas	et voilà c'est fini

1.2 Les résultats

On ne peut pas dire que les résultats soit vraiment satisfaisants, tant pour l'apprentissage du langage oral élaboré que pour celui de la narration.

Sur le plan linguistique. Au cours de la séance qui dure une quinzaine de minutes, malgré un jeu de questions attentif et bienveillant, l'enseignante n'obtient que des réponses assez

courtes : 5,5 mots en moyenne⁷, pour les élèves qui ont parlé. Les interventions sont donc relativement pauvres sur le plan syntaxique. Ajoutons que trois élèves n'interviennent pratiquement jamais, tandis qu'un autre, Jérémie, occupe à lui seul trente pour cent de l'espace conversationnel accordé aux élèves.

Sur le plan narratif maintenant. L'enseignante guide très fortement l'avancée de la restitution. Elle parle plus que tous ses élèves réunis. Le style de questionnement est celui du « dialogue pédagogique ordinaire » (Nonnon, 1997) que Frédéric François (1984) qualifie plaisamment d'interrogation « en sandwich » : la réponse de l'élève étant prise « en sandwich » entre deux interventions magistrales. Malgré ou à cause de cela, le rôle des élèves est réduit au minimum. Comme ont pu l'observer Gajo, Koch et Mondada (1995) dans des circonstances du même ordre : « le récit n'appartient à personne, étant atomisé, distribué entre les différents participants. C'est donc moins un récit qu'un ensemble de phrases qui est visé, voire des syntagmes isolés, identifiant un actant ou un autre élément du récit ».

Malgré tout, c'est ainsi que l'enseignante procède⁸ : en s'appuyant directement sur la succession des illustrations comme sur un questionnement serré, elle est certaine d'obtenir, au moins globalement, une suite d'interventions qui s'inscrit bien ou plutôt *qu'elle* inscrit dans la structure de l'histoire. Mais au niveau de chaque élève, qui n'a produit que des bribes du texte, on est loin du compte.

1.3 Compétence experte et dispositif pédagogique

Considérons que la compétence experte correspond, pour le dire simplement, à la capacité individuelle à raconter une histoire. On peut se demander si lors des séances dont nous venons de voir un exemple, on ne projette pas ce que l'on sait de cette compétence experte sur l'organisation même du dispositif pédagogique.

En effet, que la séance soit au final l'occasion d'une restitution plus ou moins résumée du texte initial, cela ne fait aucun doute. Mais cette restitution qui est bien plus dirigée que collective est-elle vraiment un moment d'apprentissage ? Du point de vue de l'élève, la succession des interventions sous la double tutelle de l'enseignant et des illustrations est-elle vraiment de nature à lui permettre de s'affronter aux problèmes fondamentaux de la narration, c'est-à-dire ceux de la mise en ordre des informations et la convocation des outils linguistiques qui la rendent possible ?

La réponse, négative selon nous, à cette question entraîne une autre, plus intéressante, qui est de savoir quelles sont les modalités que l'on pourrait dire normales ou naturelles de cet apprentissage lorsque les élèves sont en groupe ?

⁷ La longueur des interventions est un indice pertinent de la maîtrise syntaxique des élèves jusqu'à la fin du cycle 1 (Dewaele, 2000)

⁸ C'est ainsi que l'on procède fréquemment, avec comme « postulat implicite d'une quasi symétrie des opérations de lecture et de production qui laisse penser que les schémas décrivant les caractéristiques structurelles des textes terminés peuvent être transposés pour guider la production » (Nonnon, 2000 : 24).

Des travaux récents ou parfois plus anciens dans différents domaines de la didactique du français permettent d'envisager d'autres modalités de travail qui permettent de dépasser les contradictions que nous venons de pointer.

2 Apprendre ensemble

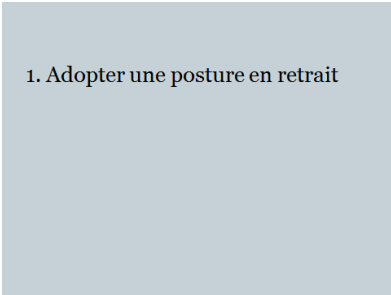


Apprendre ensemble

Nous pensons que l'apprentissage du langage comme celui de la narration passe par la confrontation avec les problèmes effectifs de la mise en discours, ce qui suppose l'allongement des interventions des élèves et partant, l'adoption par l'enseignant d'une posture en retrait. Mais ce changement pédagogique serait impossible sans une réévaluation des choix didactiques de l'enseignant et du rôle du groupe dans l'apprentissage. Voyons cela.

Dans le cadre d'un projet de recherche qui a associé l'IUFM maintenant Espé et le Rectorat de l'Académie de Nancy-Metz, nous⁹ avons proposé le suivi en formation continue d'une quinzaine d'enseignants de moyenne et grande section pendant trois ans (2010-2013)¹⁰. Plus d'un tiers des classes se trouvait dans des zones sensibles ou des dispositifs « Eclair ». Les séances de langage, avec des groupes de 9 élèves en moyenne répondaient à un certain nombre de critères que nous allons brièvement présenter.

2.1 1. Adopter une posture (magistrale) en retrait



1. Adopter une posture en retrait

À la suite de la diffusion en français des travaux de Jerome Bruner (1987) et l'adoption de principes pédagogiques de type socioconstructiviste l'accompagnement des élèves dans leur réflexion fait l'objet de ce qu'on nomme « étayage ». Mais il est apparu qu'il y avait loin de l'étayage brunerien en situation duelle lors de tâches de manipulations parfaitement claires pour l'enfant aux situations de langage en groupe, dans lesquelles l'objectif à atteindre est

⁹ Le groupe CLEA qui réunit une équipe pluricatégorielle d'une dizaine de personnes, enseignants-chercheurs, conseillers pédagogiques, DEA ou EMF fait partie du CREM (EA. 3476) au sein de l'Université de Lorraine.

¹⁰ Des communications récentes (Péroz, 2013 et 2015) ont présenté les résultats de cette recherche.

loin d'être aussi facilement identifiable, voire atteignable (Delamotte, 2004 : 26). La multiplication des interventions de l'adulte ne saurait palier cette différence, au contraire.

Suivant en cela l'analyse de Christian Hudelot (1993) qui souligne le risque de contre-étayage associé à la fréquence des interventions magistrales et celle de Michel Grandaty (2004 : 181) qui pour les mêmes raisons incite les enseignants à « intervenir moins, mais mieux », nous demandons aux enseignants de réduire de manière drastique leur vitesse d'intervention et pour cela interroger systématiquement les élèves ayant levé le doigt avant de relancer la question pour une nouvelle série de réponses.

2.2 2. Favoriser la clarté cognitive relativement à l'apprentissage en jeu

2. Favoriser la clarté cognitive relativement à l'apprentissage en jeu

21. Ne pas utiliser d'albums. Raconter des histoires ou lire des textes non illustrés

22. Poser des questions ouvertes qui reviendront de la même manière lors de chaque séance de langage

Les travaux du groupe Escol, par exemple Elisabeth Bautier (2008), ont montré l'obstacle que constituent pour les élèves de milieux populaires les usages langagiers de l'école qui leur sont étrangers parce qu'ils sont ceux d'une culture lettrée. C'est, par exemple dans le cas de la séance sur album, l'importance que l'enseignant attache au texte même du récit tandis que ces mêmes élèves ne retiennent le plus souvent de sa lecture-présentation d'album que les émotions ressenties et le souvenir des illustrations qui leur ont été présentées.

Deux recommandations sont faites aux enseignants afin de favoriser la clarté cognitive de tous les élèves relativement à l'apprentissage en jeu.

- La première est de ne pas utiliser d'albums. L'enseignant raconte l'histoire ou lit à voix haute des textes non illustrés. Il dit ainsi simplement et clairement la tâche à accomplir aux élèves : il s'agit de mémoriser et de restituer le texte lu ou raconté.
- La seconde est de poser des questions ouvertes, en l'occurrence trois, qui reviendront pareillement pour toutes les histoires lues ou racontées au fil de l'année.

La première question, suivant les analyses de Jocelyne Giasson (1996) sur l'importance de la mémorisation dans les processus de compréhension, vise simplement à faire restituer ce dont les élèves se rappellent sans exigence de mise en ordre. Nous verrons cela au cours de la vidéo présentée plus loin.

La seconde question, suivant les travaux de Yves Reuter (1988) sur le personnage vise à faire identifier les différents personnages de l'histoire et leurs motivations. On sait en effet que l'identification des désirs et des états mentaux des personnages est la clé de

la compréhension du récit de fiction, tout entier orienté vers un but (Bishop et Joule, 2012).

La troisième question, interroge le sens de l'histoire en demandant aux élèves d'adopter différents points de vue par rapport à l'histoire. Que feraient-ils à la place de tel ou tel personnage ? à la place de la maman chèvre dans « Le loup et les sept chevreaux » ? ou plus intéressant, que feraient-ils à la place du loup ?

2.3 3. Permettre le développement d'un apprentissage polylogal¹¹

3. Permettre le développement d'un apprentissage polylogal

31. Permettre aux élèves de répéter ou de reformuler ce qui a déjà été dit.

32. Répéter les questions

Les travaux de F. François ont montré depuis longtemps que lors des moments d'échanges en groupe les enfants parlaient en s'appuyant sur ce qu'avaient dit les autres. C'est ainsi que les différentes formes de ce qu'il a nommé « reprise-modification » et qu'il décrit en particulier dans *Pratiques de l'oral* (1993) sont mobilisées par les élèves pour s'exprimer, quand on leur en laisse la possibilité.

Nous demandons donc non seulement d'interroger les élèves qui lèvent le doigt sans passer à une nouvelle question, c'est-à-dire en leur laissant *le temps de réfléchir*, mais aussi de ne rien dire aux élèves qui reprennent tout ou partie de ce qui a déjà été dit. Cela implique que l'enseignant peut répéter les questions fondatrices de la séance, en vue de leur approfondissement par les élèves eux-mêmes.

2.4 Le début d'une séance en pédagogie de l'écoute

Voici une séance de langage organisée selon ces principes dans une classe de GS dans une école d'un quartier populaire d'un gros bourg de Moselle. Faut de temps, nous n'en verrons que les premières minutes. L'enseignante a regroupé 12 élèves de niveaux variés pour une séance qui durera 27 minutes sans perte d'attention particulière de la part des élèves. Elle leur a déjà lu trois fois l'histoire de la *Petite poule rousse*¹² mais c'est la première fois qu'ils vont la raconter à leur tour.

¹¹ Le concept de « modèle polylogal d'apprentissage du langage » est développé dans Péroz (2013)

¹² Lors des deux séances précédentes, plus courtes, le travail a porté sur le vocabulaire (« échauder », « pause », « maître renard »...) et les éléments de l'histoire dont les élèves se rappelaient.

Nous allons voir que le travail des élèves se distingue clairement de celui présenté lors de la séance précédente tant sur le plan langagier que sur le plan de l'apprentissage de la narration.

- sur le plan langagier, la mobilisation fréquente de la « reprise-reformulation » d'un élève à l'autre donne au traitement du thème une dimension spiralaire qui rend possible la participation de tous les élèves même les plus faibles, en même temps que cela permet aux plus performants des interventions plus développées.

- sur le plan narratif, il apparaît que *l'unité d'apprentissage* n'est pas le décalque des unités savantes que sont le résumé ou l'étape du schéma quinaire. C'est une unité intermédiaire, plus facilement accessible aux élèves, mais dont la formulation est souvent assez proche du texte original : il s'agit généralement d'une péripétie à fort caractère émotionnel. Ces péripéties reprises, reformulées, allongées, et parfois discutées par les autres sont l'objet de la majeure partie des interventions. L'autre partie est constituée d'interventions plus courtes aux fonctions variées autour de la complémentation ou la rectification des premières.



Passer la video

Transcription des échanges après la lecture du texte de Petite Poule Rousse¹³

N°	Loc	Interventions
1	M	alors les enfants je viens de vous lire l'histoire de la Petite Poule Rousse / maintenant j'aimerais que vous me la racontiez / d'accord / on y va? / allez / qui c'est qui veut commencer? / allez Aliya
2	Aliya	la PPR eh ben elle vole dans la plus haute armoire et après le renard il tourne il tourne de plus en plus vite et elle est étourdie et après elle tombe dans le sac
3	M	d'accord
4	Lauryne	eh ben il tourne autour de sa queue
5	M	oui Lauryne
6	Charly	elle est étourdie et la PPR tomba dans le sac
7	Mathias	et elle perdit ses sens
8	M	oui / Lauryne
9	Lauryne	XXXX
10	M	parle plus fort on n'entend pas parle plus fort
11	Lauryne	la PPR elle a fait un trou dans le sac et après elle a mis une grosse pierre et après elle fuya à plus vite qu'elle peut à sa maison
12	M	Sacha
13	Sacha	et aussi le renard quand le renard il arrive à sa caverne ben il fait une petite pause et sa vieille mère elle dit est-ce que tu as la PPR et il dit oui et après il secoue le sac et la pierre

¹³ La vidéo et donc la transcription ci-dessus ne restituent que les huit premières minutes de la séance moins quelques passages qui n'ont pas été retenus pour rendre l'ensemble plus lisible.

		elle tombe dans la marmite
14	M	Sara Zisa
15	Sara Zisa	eh ben le renard il a mis un GROS::: sac de toile / dans sa main
16	M	oui
17	Lauryne	le loup renversa la PPR sans regarder dans
18	M	le loup ?
19	Els	le renard
20	Mathias	il avait une pierre il avait pas la PPR il avait une pierre
21	Noa	et aussi
22	M	Noa
23	Noa	le loup le renard quand il a mis la pierre dans la marmite sans regarder ben ça échauda sur la vieille maman renard et sur le maître renard
24	M	oui Kellyssa
25	Kellyssa	sur le maître renard et la maman renard
26	Charly	et la maman renard
27	M	d'accord Aliya
28	Sacha	
29	M	Aliya
30	Aliya	la PPR un matin elle a été chercher du bois et elle est rentrée à la maison et après le renard il s'est caché derrière la porte et il a attrapé la PPR mais la PPR elle a pas perdu la tête elle a lâché ses bouts de bois elle a elle a couru le plus vite possible pour aller dans sa maison
31	Charly	xxx armoire
32	M	vas-y Charly / vas-y on t'écoute Charly
33	Charly	elle a volé dans la plus grande armoire et le renard tourne de plus en plus vite la PPR tomba dans le sac le sac le sac (noir ?) ouvert / près du renard
34	M	Kellissa
35	Kellissa	eh ben le renard il a dit sa vieille mère il allait partir pour attraper la PPR et puis la PPR elle a été chercher du bois et puis elle était baissée la PPR eh ben le loup il est rentré eh ben après elle a dit (un autre : le renard) je serai bien tranquille et puis quand elle a vu le renard derrière sa porte ben elle a volé sur la plus grande armoire
36	M	d'accord Inès
37	Inès	eh ben après le renard il tourné autour de sa queue
38	M	oui Sacha
39	Sacha	et aussi un jour ben la PPR euh le renard eh ben il s'est il s'est
40	M	qui est-ce qui peut l'aider ? quelqu'un d'autre / Noa
41	Noa	ben après elle était dans sa plus grande armoire après elle était dans sa plus grande armoire la PPR eh ben la PPR elle dit tu m'échapperas pas (un autre : euh !) et le (Mathias : non !) et le maître loup il dit (les autres : maître renard!) oui et le maître renard il dit et la PPR elle dit tu m'auras pas encore et le maître renard il dit on va voir

Dans ces premières minutes de la séance, Loris et Samuel n'ont pas encore parlé, ils le feront ensuite. Tous les autres prennent la parole. Certes les différentes péripéties ne sont pas rendues dans l'ordre mais pratiquement toutes sont redonnées et progressivement complétées d'une intervention à l'autre.

Par exemple d'un élève à l'autre : Sacha raconte la suite de l'épisode évoqué par Lauryne.

	Interventions	Unités
Lauryne	la PPR elle a fait un trou dans le sac et après elle a mis une grosse pierre et après elle elle fuya à plus vite qu'elle peut à sa maison	La ruse de la PPR
Sacha	et aussi le renard quand le renard il arrive à sa caverne ben il fait une petite pause et sa vieille mère elle dit est-ce que tu as la PPR et il dit oui et après il secoue le sac et et la pierre elle a elle tombe dans la marmite	La punition des méchants

	Interventions	Unités
Lauryne	la PPR elle a fait un trou dans le sac et après elle a mis une grosse pierre et après elle ellefuya à plus vite qu'elle peut à sa maison	La ruse de la PPR
Sacha	et aussi le renard quand le renard il arrive à sa caverne ben il fait une petite pause et sa vieille mère elle dit est-ce que tu as la PPR et il dit oui et après il secoue le sac et et la pierre elle a elle tombe dans la marmite	La punition des méchants

Parfois c'est le même élève qui complète sa propre intervention. Ici Aliya après avoir raconté la ruse du renard va raconter l'épisode qui l'a précédé : la fuite de la PPR en haut de sa « plus grande armoire ».

Aliya	la PPR eh ben elle vole dans la plus haute armoire et après le renard eh ben il tourne il tourne de plus en plus vite et elle est étourdie et après elle tombe dans le sac	La ruse du renard
Aliya	la PPR un matin elle a été chercher du bois et elle est rentrée à la maison et après le renard il s'est caché derrière la porte et il a attrapé la PPR mais la PPR elle a pas perdu la tête elle a lâché ses bouts de bois elle a elle a couru le plus vite possible sur la plus haute armoire	La fuite de la PPR

Aliya	la PPR eh ben elle vole dans la plus haute armoire eh après le renard eh ben il tourne il tourne de plus en plus vite et elle est étourdie et après elle tombe dans le sac	La ruse du renard
Aliya	la PPR un matin elle a été chercher du bois et elle est rentrée à la maison et après le renard il s'est caché derrière la porte et il a attrapé la PPR mais la PPR elle a pas perdu la tête elle a lâché ses bouts de bois elle a elle a couru le plus vite possible sur la plus haute armoire	La fuite de la PPR

Mais des élèves moins performants sont tout aussi attentifs. Charly revient au texte lui-même pour intervenir, pour un passé simple en réponse à Aliya

Aliya	la PPR [...] et après le renard eh ben il tourne il tourne de plus en plus vite et elle est étourdie et après elle tombe dans le sac	La ruse du renard
Charly	elle est étourdie et la PPR tomba dans le sac	La ruse du renard
Saraa Zisa	eh ben le renard il a mis un GROS::: sac de toile dans sa main	La ruse du renard

Aliya	la PPR eh ben elle vole dans la plus haute armoire eh après le renard eh ben il tourne il tourne de plus en plus vite et elle est étourdie et après elle tombe dans le sac	La ruse du renard
Charly	elle est étourdie et la PPR tomba dans le sac	

C'est encore SaraaZisa, s'appuyant sur le texte vient préciser un élément de cet épisode

SaraaZisa	eh ben le renard il a mis un GROS::: sac de toile dans sa main	
-----------	--	--

3 Conclusion

Comme le scripteur sur son brouillon, les élèves reviennent sur ce qu'ils ont déjà dit. Ils le reformulent, le discutent ou le complètent pour approcher une forme plus satisfaisante qu'ils produisent bien plus naturellement que le résumé dirigé auquel on les invite trop souvent¹⁴.

Le groupe n'est donc pas un obstacle à l'apprentissage du langage oral quand sur des questions ouvertes mais exigeantes, on laisse aux élèves le temps de réfléchir et de *construire* plutôt que *donner* leurs réponses.

Ils entrent ainsi dans le « langage oral élaboré » en s'appuyant tant sur les autres interventions que sur la lettre du texte à laquelle ils sont alors sensibles malgré les difficultés rencontrées.

Pour citer ce document

PÉROZ, P. (2015), « Apprendre ensemble à parler et à raconter à l'école maternelle », PNF. (DGESCO). *Le rendez-vous des lettres* « Les métamorphoses du récit à l'heure du numérique : récit et valeurs, valeurs de la fiction », 23 et 24 novembre 2015. Paris. BNF. F. Mitterand.

¹⁴ Les modalités de travail et le découpage du récit auquel les élèves ont recours ne sont pas sans évoquer la pratique des écritures partielles ou des écrits intermédiaires en didactique de l'écrit (Chabanne et Bucheton, 2002) mais aussi en littérature les pratiques d'écriture fragmentaire, on songe évidemment à Roland Barthes ou Italo Calvino, par exemple

4 Références bibliographiques

ADAM, J-M., (1992), *Les textes : types et prototypes*. Récit, description, argumentation, explication et dialogue, Paris, Nathan-Université.

BAUTIER, E., (ss. dir.), (2008), *Apprendre à l'école Apprendre l'école* Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle, Lyon, Chronique Sociale.

BISHOP, M.-F. et JOOLE, P., (2012), « Et si l'on parlait des récits... », *Le français aujourd'hui*, 2012/4, 179, pp. 3-8.

BOIRON, V., (2009), « Apprendre à comprendre et interpréter des textes à l'école maternelle : des gestes professionnels langagiers comme modalités de médiation textuelle », dans *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, (dir. D. Bucheton), Toulouse, Octareséds, pp. 219-230.

BRUNER, J.-S., (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz éd.

CANUT, E., BRUNESSEAU-GAUTHIER, F. et VERTALIER, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler. Les choisir, les utiliser en maternelle*. Nancy : Scéren / CRDP.

CHABANNE, J-C & BUCHETON, D., (2002), « L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? », in *L'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, P.U.F. pp. 25-51.

CLOT, Y., & FAÏTA, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, 4, 7-42.

DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2004), « Ce que les récits enfantins nous apprennent sur le récit et le reste », F. François, *Enfant et récits Mises en mots et « reste*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, pp. 13-41.

DEWAELE, J.-M. (2000). « Saisir l'insaisissable? Les mesures de longueur d'énoncés en linguistique appliquée », *International Review in AppliedLinguistic in Teaching*, 38, pp. 17-33.

FLORIN, A., (1991), *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, P.U.F éd.

FLORIN, A. & CRAMMER, C., (2009), *Enseigner à l'école maternelle* De la recherche aux gestes professionnels, Paris, Hatier.

FRANCOIS, F., (1993), *Pratiques de l'oral* Dialogue, jeux et variations des figures du sens, Paris, Nathan éd.

FRANÇOIS, F., HUDELLOT, C., & SABEAU-JOUANNET, E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF.

GAJO, L., KOCH, P. et MONDADA., L., (1995), « Variété des activités narratives dans des contextes scolaires et extrascolaires », *Langage et société*, n°72, 1995. pp. 27-49.

GIASSON J. (1996), *La compréhension en lecture*, Paris, De Boeck

- GRANDATY, M. (2004), « Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages », *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, C. GARCIA-DEBANC, C. & S. PLANE, (Coord.), (2004), Paris, INRP, Hatier, pp. 173-214.
- GROSSMANN, F. (1996). « Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants d'école maternelle ? », *Repères*, 13, 85-101.
- HUDELOT, C. (1993). « Du noviciat de l'expert. Étayage, débrayage et cafouillages dans un dialogue adulte enfant » *Cahiers de linguistique sociale*, n°23, pp. 51-83.
- JAUBERT, M., & REBIÈRE, M. (2011). Le genre scolaire « lecture découverte » d'un texte narratif au Cours Préparatoire : un outil pour la formation. In R. Goigoux & M.-C. Pollet (Dir.), *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université*, Namur : Presses Universitaires de Namur, pp.53-77.
- JOULAIN, M., (1990), « Conversation maîtresse-enfant(s) en maternelle : la circulation de la parole », dans *Revue française de pédagogie* n°91, avril-mai-juin, Paris, INRP éd, pp.59-67.
- LABOV, W., (1989), *Sociolinguistique*, Paris, Minuit (Le sens commun).
- LE BOT, M-C, RICHARD, E. et SCHUWER, M., (dirs.), (2009), *Pragmatique de la reformulation - Types de discours - Interactions didactiques*, Presses Universitaires de Rennes.
- LENTIN, L., (1972), *Comment apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans. Où ? Quand ? Comment ?*, Paris, ESF.
- NONNON, E., (1997), « Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? », dans *Enjeux*, 39-40, pp. 12-49.
- NONNON, E. (1999), « Note de synthèse : L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie*, Volume 129, 1999, pp. 87-131.
- NONNON, E., (2000), « Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit », dans *Repères* 21, INRP, pp. 23-52.
- 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. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00922667>
- PÉROZ, P., (2015), « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage. 2010-2013 », *Colloque international Pratiques et l'enseignement du français. Bilan et perspectives*, Université de Lorraine, Metz, 8-10 avril 2015. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01223443>
- REUTER, Y., (1988), « L'importance du personnage », *Pratiques*, 60, Metz, Université de Metz.