

"ON VA FAIRE LA TÉLÉ"

La communication en jeu et les enjeux de la communication en grande section de maternelle

Micheline PROUILHAC
Ecole Normale de LIMOGES

L'équipe de recherche de l'École Normale de Limoges constituée dans des classes maternelles se situe dans le prolongement des travaux du Groupe "Sémiotiques" de l'INRP dont elle se réapproprie la problématique, qui portait sur les relations entre apprentissages sémiotiques en général et apprentissages langagiers (oral/écrit) en particulier (Yzique, 1989). Elle y intègre notamment un certain nombre de travaux de linguistique sociale.

Ainsi, l'équipe retrouve la définition du langage que se donnait initialement le Groupe "Sémiotique": "Définir le langage comme l'émergence de la fonction sémiotique amène à considérer les pratiques, non en termes linguistiques, mais en termes d'interaction entre les pratiques linguistiques des maîtres et des élèves (ensemble I) et toutes les pratiques de communication rencontrées par les uns comme par les autres hors et dans la classe (ensemble II). (M.MASSELOT-1984). Mais l'équipe prend également en compte les recherches concernant l'énonciation, les types de discours et leur construction, la pragmatique : le langage fonctionne différemment selon qui parle ? A qui ? Pour quoi ? Il ne s'agit pas seulement d'une variation situationnelle mais aussi sociale et individuelle.

En effet, "l'intéressant est d'observer la capacité de tout individu à analyser les composantes d'une situation d'échange et à utiliser les moyens langagiers dont il dispose pour y faire face au mieux. Et, contrairement à ce qu'on croit, l'enfant n'en manque pas". (R.LEGRAND-GELBER-1989). Les maîtresses de maternelle partagent l'idée que les apprentissages vont de la communication à la langue et non l'inverse, contrairement à des pratiques pédagogiques très répandues, voire dominantes : "le tryptique: correction morphologique, richesse lexicale, complexité syntaxique auquel on se réfère encore souvent fait fi des compétences communicationnelles et conversationnelles dont la maîtrise s'acquiert bien avant la possession de cet ensemble élaboré de la langue". (R. LEGRAND-GELBER-1989).

Comme le souligne J.S. BRUNER (1977), le langage n'est qu'une extension spécialisée des échanges interactionnels qui, en se systématisant, construisent les processus de représentation, donc les processus sémiotiques.

1 - VERS UNE APPROCHE PRAGMATIQUE DES DISCOURS TÉLÉVISUELS

1.1 Du texte à la production du texte

L'une des classes de l'École Maternelle Annexe de l'École Normale de Limoges centre plus spécifiquement son travail sur une pratique de communication largement

partagée socialement par tous les enfants mais néanmoins assez peu prise en compte par l'école : les discours télévisuels.

La première étape de la recherche (M. PROUILHAC-1986 et 1988), centrée sur les messages dans lesquels interfèrent plusieurs codes (images/textes, comme c'était le cas dans l'emballage ou l'affiche publicitaire; images/oral/musique/écrit, comme dans le spot publicitaire), avait focalisé d'une part sur le texte et les relations codiques qui s'y jouent, d'autre part sur la manière dont les enfants en parlent : identifient-ils les objets à lire et quels indices de reconnaissance utilisent-ils ? Comment explicitent-ils les relations entre les différents codes dans les messages qu'ils rencontrent ? Bref, nous insistions pour souligner que, dans la perspective qui était la nôtre, ces "messages pluricodés", très omniprésents dans le monde social contemporain, n'étaient pas des auxiliaires, des supports ou des aides pour faire parler les enfants à propos de... mais étaient constitués en objets d'étude développant les capacités langagières des enfants par des jeux de transcodage, et leur capacité métalangagières par la verbalisation des éléments analysés.

Si l'équipe garde les mêmes objets d'étude, un glissement s'opère du texte au discours. Désormais, c'est surtout le langage en tant qu'acte et en tant qu'effet dans un système d'interactions entre les discours, de l'école et hors de l'école, et les capacités langagières, métalangagières, sémiotiques et sémiologiques des enfants, qui nous préoccupe. Schématiquement, nous pourrions dire que les travaux de l'équipe ont glissé d'une sémiotique (en tant qu'étude des modes de fonctionnement d'un système de signes donné) à la sémiologie (en tant qu'étude d'un système de signes en corrélation avec la vie sociale).

La problématique initiale de l'équipe était donc de repérer les différents éléments codiques qui interféraient dans les messages pluricodés, leur relation inter-codique dans l'élaboration de la signification. Si cette préoccupation demeure en particulier avec les petits de la maternelle, la nouvelle problématique avec les grands est orientée vers des aspects pragmatiques : qui parle ? À qui ? Pour parler de quoi ? Et particulièrement pour quoi faire ? La raison de ce déplacement est essentiellement d'ordre pédagogique : le travail sur de vrais objets à lire ou à produire conduit nécessairement, dans une pédagogie de projet, à se poser des questions sur : "À quoi ça sert la publicité ?" / "C'est pour quoi faire la météo ? Les infos ?" / "Qui parle ? À qui ? derrière les affiches ou l'écran de télévision". Les maîtresses, comme les élèves, sont conduits à déplacer leur intérêt du texte en tant que produit à la production du texte. On s'attache alors aux conditions de la communication, à la situation d'énonciation.

1.2. Clarification des enjeux et stratégies discursives

"Toute communication méritant d'être tenue comporte une non-transparence, un décalage, sinon pourquoi parler ? "... Toute communication comporte un enjeu, ne serait-ce que le plaisir ou la nécessité sociale de l'échange. L'enjeu peut concerner des événements extérieurs, une action à construire, une image de soi à défendre, un statut à imposer" (R. LEGRAND-GELBER-1989).

L'équipe partage avec R. LEGRAND-GELBER-(1989) l'idée que "les stratégies mises en place dépendent des enjeux, et ceux-ci découlent des caractéristiques des diverses sphères du social dans lesquels les individus interagissent".

L'activité langagière s'exerce doublement dans la capacité à définir un contenu représenté et la capacité à contrôler et à gérer le déroulement même de l'activité langagière, dans une perspective interactive fondée sur la représentation du destinataire, sur la représentation que le locuteur se fait de lui-même en fonction de celle qu'il se fait du destinataire.

Les projets d'enseignement vont se centrer sur les apprentissages discursifs et plus spécifiquement sur l'enjeu de la communication, l'effet que l'activité langagière est censé produire sur le destinataire comme cible du discours.

L'hypothèse de travail est donc que la clarification des enjeux rejaille sur une meilleure adaptation des stratégies discursives.

1.3. Procédures pédagogiques

Les procédures pédagogiques utilisées sont les suivantes :

A partir de leur expérience de téléspectateurs,

- Mettre les enfants en situations d'échanges sociaux, en l'occurrence simulés et ludiques : jouer à faire la télé. (Activités langagières).
- Observer les discours produits spontanément.
- Aider les enfants à analyser dans des discours télévisuels véritables les composantes pragmatiques et à formuler les enjeux de ces différents discours. (Activités métalangagières)
- Faire réinvestir, en situation ludique, les effets de clarification. (Activités langagières)
- Evaluer, si possible, l'amélioration entre les situations de production premières et secondes.

2 - "ON VA FAIRE LA TÉLÉ..."

Nous examinerons un projet d'activité, de la classe des grands de Laure BRUGEAUD (Ecole Maternelle Annexe de l'Ecole Normale de Limoges), un exemple de projet ludique : le jeu étant l'espace d'imitation des grands, pourquoi ne pas jouer à parler comme les grandes personnes ou à écrire comme elles ?

2.1. Situation de départ

L'année précédente, à la suite de la lecture de l'album "*Le lendemain de Noël*" de JAMES STEVENSON (Ecole des Loisirs-1981), les enfants avaient joué à faire comme Nounours de "*publicités*" (sic) à la TV dans une grande boîte en carton figurant l'écran. Le carton-TV est resté dans la classe, suscitant chez les grands (5 ans à 6 ans) - qui était des moyens de l'année précédente - l'envie de "*faire la Télé*". Les productions spontanées se réduisent à venir derrière le carton dire "*Bonjour*" dans l'écran symbolique, ou à s'y présenter avec une marionnette. Reste la difficulté à faire parler la marionnette, pour dire quoi et comment le dire pour un public ?

2.2 Approche des types de discours télévisuels

2.2.1. Inventaire des pratiques

La maîtresse tente avec le groupe-classe un inventaire des "émissions" qu'il pratique :

M : *"Qu'est-ce qu'on peut faire quand on vient à la télé ?"*

E : *"Des dessins animés/des films de cow-boys/le journal/une publicité/raconter une histoire".*

Un essai de définition s'avère laborieux.

M : *"Les dessins animés, qu'est-ce que c'est ?"* - seuls les titres sont énumérés.

M : *"Et les films de cow-boys ?"*

E : *"C'est où on voit des cow-boys".*

M : *"Et le journal... qu'est-ce que c'est ?"* - grandes difficultés pour répondre; la maîtresse doit modifier sa question.

M : *"Pourquoi voulez-vous faire le journal ?"*

E : *"Parce que mon papa le regarde toujours."*

Les enfants ont pu citer des genres d'émissions de TV mais n'ont pas été capables de les définir à partir de critères objectifs (la publicité : *"parce que j'aime bien ça"*; une histoire *"parce que les marionnettes peuvent raconter une histoire"...*).

La maîtresse décide alors d'amener la classe regarder la "vraie" TV et demande aux enfants de réfléchir à ce qu'ils pourraient eux-mêmes produire dans leur écran symbolique, ceci dans le but de leur faire percevoir implicitement des traits pertinents d'un type de discours.

2.2.2. Les discours "réels" de la TV

Avant d'aller voir de vraies émissions de télévision dans la salle audiovisuelle de l'école, les enfants reçoivent une consigne précise : *"Regarder la TV en essayant de comprendre qui parle ? A qui il(s) parle(nt) ? Ce qu'il(s) di(sen)t ? Pourquoi ?"*

Le groupe-classe cherche à identifier en situation réelle (il est 16h), sur les différentes chaînes, les différentes émissions : feuilleton américain; documentaire de Paul-Emile Victor, information (flash-info), jeu (*"chercher la France"*), publicités, émission de Dorothée. La maîtresse questionne systématiquement après chaque séquence visionnée : *"Pourquoi parlent-ils ?"*. Les réponses les plus fréquentes sont : *"Pour expliquer... Pour savoir... Pour faire rire... Pour regarder quand on ne sait pas quoi faire (Dorothée)"* *"Pour y aller, parce que c'est bien, pour faire rêver (P.E. Victor)."*

Les enfants distinguent le rôle de l'énonciateur de celui du destinataire, le rôle de la "voix off" - celui qui explique (dans le jeu), celui qui raconte (dans le documentaire).

2.2.3. Des discours "fictifs" aux enjeux bien réels de la maîtresse-speakerline

Pour amener les enfants à produire en simulation des discours diversifiés dont ils perçoivent l'enjeu, la maîtresse entre dans le jeu, passe à son tour derrière le

"carton-TV" et présente à la classe, en situation fictive, des discours dont les enjeux, eux, sont bien réels :

- Présentation des ateliers (contenus, lieux, consignes, etc...).
- Annonce d'un fait-divers qui s'est réellement passé dans la classe (transformation d'un propos d'enfant en discours télévisuel adapté).
- Informations (sorties prévues, visites, apports divers...).
- Publicité (ex. : les gâteaux secs du "moment du lait" le matin).

Paradoxalement, le jeu suscite une écoute très attentive des enfants et de meilleures réponses aux consignes, alors que l'adulte-émetteur ne répond pas aux questions du groupe et ne tient pas compte - en apparence - des réactions du public.

2.3. Production de messages télévisuels

Dans cette nouvelle phase du travail, les enfants vont passer de la situation de récepteurs à celle de producteurs-émetteurs.

2.3.1. Planification des émissions

S'impose ici la nécessité de préparer les "émissions" en définissant le type d'émission à produire; en choisissant le sujet et en le travaillant.

Pour éviter la centration sur le contenu, le référent, un sujet commun est donné aux différents types d'émission : le choix se porte sur le "chien" (l'arrivée d'un chiot dans une famille, la sortie du film *Benji la Malice*, et le goût de tous pour les animaux, assurent le succès du thème). En conséquence, l'attention réflexive pourra porter sur la gestion du type de discours à produire en fonction de l'effet visé sur un public qu'il faut nécessairement se représenter puisqu'il n'interviendra pas dans ce discours.

Pour aider les enfants, enrichir leur typologie textuelle, un détour est fait par un tri de textes, ayant tous pour sujet "le chien". Des classements très divers, faisant intervenir plusieurs critères, sont retenus par les enfants :

- Critère matériel : papier journal/papier glacé.
- Critère codique : photo/absence de photo.
- Critère de genre : "dessin animé" (pour une bande dessinée), publicité (pour une page publicitaire de CANIGOU).
- Critère de personnage : "parce que c'est le même chien".
- Critère de support d'origine : "c'est dans TELERAMA que tu l'as trouvé, hein, maîtresse ?".

La maîtresse revient alors sur les tris initiaux, en demandant aux enfants de privilégier un seul critère : la visée du message. Les enfants explicitent alors, avec une relative aisance l'effet qui est visé dans les différents textes proposés :

"C'est une pub. pour choisir un chien dans cet album". (cf. *Mon chien, mon ami*).

"Çà, c'est pour acheter un chien, y a le prix !" (questionnaire de la revue).

"Çà, c'est pour annoncer un film" (annonce de *BENJI*).

"Çà, c'est pour bien s'en occuper... lui faire plaisir... ne pas le laisser trop longtemps tout seul..." (fiche explicative).

"Çà, c'est pour savoir quand un chien est malade... c'est le docteur qui l'a écrit" (fiche technique).

Il est intéressant de noter qu'ils se placent, en énonçant ces enjeux, plus souvent du point de vue du destinataire que du point de vue de l'énonciateur.

Par le langage oral, devenu métalangage, les enfants parviennent à expliciter la fonction discursive des textes proposés. Grâce à la verbalisation, ils deviennent progressivement conscients de l'existence d'enjeux variés.

2.3.2. Production des "émissions"

Après avoir sélectionné un des documents sur le chien, chacun recense les éléments du discours qu'il va produire derrière le carton TV (ce qu'il veut dire, en partie fourni par le document, à qui et pour quoi faire ?) qui vont peser sur la planification langagière et la mise en mots au sens où l'entendent Hayes et Flower (1980) : planification qui renvoie à des opérations mentales qui consistent à définir le but du texte (pour qui ? Pour quoi faire ? Quelles représentations je postule chez mon interlocuteur), à retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche (parler ou écrire supposent donc toujours une culture préalable), enfin à organiser le texte, et simultanément à recadrer le discours pour le rendre adéquat à l'auditoire (C. GARCIA-DEBANC-1986).

Les enfants ont alors, micro en main (ce qui permettait l'enregistrement), raconté des histoires; donné des conseils pour l'alimentation et les soins à apporter aux chiens; fait une publicité d'aliments, d'accessoires pour chiens, rapporté des faits divers concernant un chien; annoncé le film *BENJI*... produit aussi des bulletins météo n'ayant aucun rapport avec les chiens.

Annexe

Histoire :

1 *Il était une fois un chien / qui était / au pôle Nord / et / qui voulait avoir chaud // Alors il décida d'aller à la gare // Et puis /z'il prit le train // Et il est arrivé. / Alors il se met sur sa natte / Et puis il voulait un os // Et puis quand il s'est mis sur sa natte / C'était dur dessous / Et puis il enlève sa natte / Et il voit un chien //*

Public : *non, un os ! Un os, des os. C'est tout ?*

Au revoir.

2 *Il était une fois un chien / qui était dans le pôle Nord / qui aimerait bien avoir chaud // Alors il vint à la gare / Il prit le train / Là où il y avait écrit / Sur une grande pancarte : Afrique // Et il monta dans le train / Le train parta / Il arrive // Il s'assoit sur sa natte / Il sent quelque chose de dur / Il soulève sa natte / Et il voit un os / Et il le mange //*
Au revoir.

Fait divers :

3 *Un chien était mort / Il est mort en 88 / en 1988 / Il est mort à Paris // Une centaine de chiens étaient blessés / On les amène à l'hôpital / On les soigne / On les opère / On leur opère le dos // Le ventre // Les bras //*

Public : *Non ! Les pattes !*

Et après quand le chien a pus mal / il sort tout content avec son plâtre / Il est tout content / Après il veut s'amuser // Mais non ! il s'amuse pas // Il a un peu trop mal // Alors il va sur sa / dans sa niche se reposer un peu // Quans il se réveille / Il a très faim // Son maître lui donne à manger / A boire // Quand il a fini il va s'amuser / Partout //

Dans les champs / Le jardin...

Public : Le poulailler !

Au revoir.

4 Bonjours Mesdames et Messieurs / Je vais vous faire une émission // Trois chiens ont été morts en 87 à Limoges / Et un chien a été blessé / On l'opère mais le chien a été trop blessé / Et puis ils n'ont rien pu faire // Alors après le lendemain matin / Il a été mort //

Au revoir.

Conseils :

5 Vous savez que la vie d'un chien / C'est important // Alors il faut en prendre soin de son chien / Il faut lui donner à manger / A boire / Et quand il réclame et qu'il ne faut pas / IL faut pas lui z'en donner // Un os, ça peut faire des trous dans son corps // Faut pas aller dans le froid avec son chien / Sinon i risque d'être très malade / ou.. / Vous et votre chien peut être emporté dans une avalanche // La prochaine fois / Je ferai la toilette des chiens / Et je vous dis à quelle heure c'est / A 17h30 sur la UN //

Publicité :

6 Ecoutez comme mon chien tousse // (toux très enrouée) Tiens / Je vais lui donner FROSTY-CHIEN // Une pastille / Non ! une croquette // On le donne à son chien / On fait bien attention qu'il ne le recrache pas // Regardez comme ça marche / Ecoutez-le maintenant // (abolements vifs) c'est FROSTY-CHIEN // (plus bas) Si vous voulez en acheter / C'est pas du tout cher //

Annonces :

7 Je voudrais vous annoncer un film BENJI LA MALICE // Il sort pour les vacances // Si vous allez le voir / Vous pouvez //... (hésitations) / C'est à Limoges //

8 Un film passe // Ça s'appelle BENJI // C'est un chien très intelligent // Ça s'appelle les Ecrans / C'est à Limoges // C'est de Walt Disney //

9 Regardez comme mon chien a envie de s'amuser // Je vais lui amener des amis / Si vous voulez acheter des chiens / Téléphonez au 65 / Renobois / Limoges //

3. ANALYSE DE L'ACTIVITÉ

Nous nous appuyons essentiellement sur le travail de J.P. BRONCKART "Le Fonctionnement des discours" (1985) pour analyser ce travail d'élaboration de discours "télévisuels" en GS de maternelle.

3.1. Rôle du contexte ou comment les enfants traitent les paramètres extra-langagiers avant la mise en texte

L'activité langagière s'articule en effet sur des données extra-langagières qui sont de l'ordre de la représentation, et concernent la zone d'interaction sociale, l'espace-temps de l'acte de production, le but visé.

3.1.1. *Quelle est la zone d'interaction sociale dans le jeu ?*

Il s'agit pour des enfants de Grande Section de jouer à "faire la télé", ce qui suppose une certaine représentation de leur part de cet objet de communication médiatique. Leur mise en jeu révèle assez bien, semble-t-il, leur représentation : la TV est pour eux une boîte avec écran derrière laquelle quelqu'un parle : ils prêtent une présence directe à l'Énonciateur qui est "dans la boîte", présence magique - qui peut, peut-être, expliquer une part de la fascination qu'exerce la TV sur les jeunes enfants. Mais il paraît évident pour eux que l'écran n'est "traversable" que dans un seul sens : de l'intérieur vers l'extérieur : si les destinataires réagissent, leurs réactions restent sans effet sur l'énonciateur, bien que le public se sente "vu" par le speaker.

Le lecteur a sans doute remarqué que les enfants viennent spontanément parler dans la boîte en carton, soit seuls, soit avec une marionnette. Nous pouvons faire l'hypothèse que se conjugue une double expérience de spectateur : expérience extra-scolaire, celle de téléspectateur ; expérience scolaire : celle du castelet de marionnettes. Si la frontière entre discours "théâtral" (à la manière de Guignol) et discours "télévisuel" est encore floue, un critère au moins les différencie : interactif dans le premier cas, le discours est monologique dans le second. Il ne peut donc y avoir coopération sociale. Si parfois les pseudo-téléspectateurs sont tentés d'intervenir un peu dans le jeu, comme à Guignol, l'énonciateur-speaker refuse toujours l'interaction (parfois en arrêtant brusquement sa prestation : (cf. doc. 1).

La représentation du "monde de la télé" détermine donc le jeu en même temps qu'elle est révélée par lui. Quand la maîtresse joue, à la manière des enfants, à la speakerine devant la classe, elle valide et évalue leur représentation. Elle-même a été quelque peu troublée par le poids soudain de ses consignes dès qu'elles étaient formulées derrière l'écran fictif ; elle cumulait, en effet, le double rôle de maîtresse et de speakerine, de l'oeil qui voit sans qu'on puisse s'opposer ; amusée d'abord par l'effet produit, elle a très vite abandonné le jeu quand elle en a saisi le possible effet manipulateur.

3.1.2. *Quels sont les paramètres externes de l'acte de production ?*

Outre l'espace et le temps de l'acte de production, c'est plus largement la localisation et le statut des différents co-producteurs (locuteurs et public) qui définissent ces variables contextuelles.

La variable "espace" de l'acte de production ludique est complexe : l'espace de l'échange est défini, non par la classe réelle, mais par un espace fictif : la seule existence d'une grande boîte en carton suffit pour que s'effectue ce déplacement symbolique.

- La variable "temps" est définie, quant à elle, par le moment de l'échange direct (doublé, il est vrai - mais les enfants n'y sont pas sensibles - par l'enregistrement qui peut permettre l'échange différé).
- L'énonciateur, produit lui-même d'une représentation sociale et d'une auto-représentation, grâce au jeu, vit nettement la mise en évidence du rôle : le "je-speaker" ne se confond pas avec le "je-enfant" ; le rôle est ici clairement spécifié par un micro bien réel qui donne un statut différent à la parole. Quand l'enfant prend la parole pour annoncer ce qu'il va faire, le "je" est celui du jeu.

"Bonjour Mesdames et Messieurs / Je vais vous faire une émission // (extrait 4).

"La prochaine fois, je ferai "la toilette des chiens" et je vous dis à quelle heure c'est / à 17h30 sur la UN." (extrait 5).

- Le jeu permet de distinguer les protagonistes réels et les rôles qu'ils assument : il y a "ceux qui parlent" ("*allez, va-s'y ! A toi maintenant*", incitation des copains à passer derrière l'écran pour parler au micro) et ce "au nom de quoi ils parlent" comme le dit J.M. ADAM (1984).
- Quant aux destinataires, nous l'avons suggéré, la difficulté, dans le jeu de la télé, vient de ce qu'ils sont bien présents dans la salle en tant qu'enfants et qu'il faut les imaginer comme absents en tant que public-téléspectateurs. En effet, le plus difficile pour les enfants dans ce jeu semble être la rupture dialogique, de parler sans échange, sans prendre en compte les interventions de l'autre.

En effet, si "parler" implique, normalement

- une **allocation**, c'est-à-dire un "autre" auquel on s'adresse et qui influence donc nécessairement les opérations d'encodage avant même toute intervention active,

- une **interlocution**, c'est-à-dire l'alternance des paroles émetteur/récepteur, tous les actes de langage étant intrinsèquement censés solliciter une réponse - ou du moins une réaction. Cela valant bien sûr pour les questions, ou les ordres, mais aussi pour des actes moins sollicitateurs en apparence comme l'assertion, que l'absence de tout "accusé de réception" voue à l'échec perlocutoire,

- une **interaction** enfin, c'est-à-dire que, tout au long du déroulement de l'échange, les différents partenaires en présence exercent les uns sur les autres des influences, qu'ils doivent en permanence ajuster leurs comportements respectifs grâce à des mécanismes de régulation et de "synchronisation interactionnelle"; que le discours qui circule (le dialogue) est entièrement construit en commun par les différents interactants qui en assurent conjointement le pilotage et la gestion..." (C. KERBRAT-ORESCCHIONI- 1989),

le cas du jeu télévisuel présente quelques difficultés. L'interlocution est rendue impossible par la fiction elle-même : quand une réaction a lieu (tel est le cas dans le discours 5 : le public intervient pour corriger une erreur du présentateur ou poursuivre une énumération ouverte par ce dernier), au lieu d'être perçue comme "accusé de réception", elle est vécue comme négative ou perturbatrice.

De surcroît, la vraie difficulté du jeu télévisuel réside dans le fait que l'enfant qui parle est privé des interactions des partenaires. Sans ajustement possible avec les autres, le "parleur" est dans une solitude monologique difficile à tenir (voir le malaise de l'adulte quand il parle à un répondeur téléphonique...). Mais c'est précisément à cela que l'intuition pédagogique de la maîtresse a tenté de remédier en préparant préalablement le "scénario" du discours.

3.1.3. Quel est le but visé ?

Le but est l'effet spécifique que l'énonciateur entend produire, intentionnellement ou non, sur le public.

Dans le cas présent, les discours produits sont destinés non pas aux petits camarades présents dans la salle, mais à un public de téléspectateurs fictifs tel que les enfants se le représentent en fonction de leur expérience sociale. La maîtresse a délibérément mis l'accent sur les enjeux des discours

- par l'analyse de messages télévisuels véritables (nous avons plus haut souligné l'activité métalangagière des enfants qui explicite oralement les enjeux télévisuels);
- par la production préparée des "émissions", les enfants définissant à priori ce qu'ils veulent faire et pourquoi ils le font.

Les buts poursuivis par les enfants sont de deux types :

- créer un contact en maintenant un espace d'écoute avec le public (cf. histoires, faits-divers);
- agir sur les destinataires en donnant des conseils ou en les incitant à acheter ou aller voir (cf. conseils/publicités/annonces), tout en sachant qu'il s'agit d'enjeux dans un jeu.

3.2. Structuration des discours

3.2.1. Ancrage discursif et type de texte

"La notion d'ancrage, empruntée à CULIOLI, désigne la modalité d'articulation du discours à la situation dans laquelle il est produit" (BRONCKART-1985-p.43). Pour essayer de mettre au clair l'ancrage discursif des discours ludiques de la télé, nous allons les comparer aux discours que les mêmes enfants produiront un peu plus tard dans l'année, devant le camescope, pendant la classe de mer, à destination des parents.

Quand les enfants réaliseront des "émissions", les interlocuteurs (enfants/parents) seront véritablement séparés, le référent (la classe de mer) existera réellement, les discours produits auront des enjeux véritables (rassurer, amuser, informer...) Dans les discours ludiques télévisuels, il y a un "jeu", au sens d'écart, entre l'acte de production et son action sociale. Désimpliqués comme producteurs, les enfants restent néanmoins impliqués en tant qu'acteurs qui peuvent réussir ou non leur prestation devant leur public, lequel est là aussi pour évaluer cette réussite ou cet échec (voir les interventions du public dans les documents, 1, 2, correctives, 3, ironiques).

3.2.2. Les repérages discursifs

Bronckart les définit comme "l'ensemble des opérations qui projettent l'ancrage énonciatif sur l'axe temporel le long duquel se déroule tout discours" (BRONCKART-1985-p. 50).

Dans les discours ludiques des enfants observés, ce repérage se manifeste de deux manières opposées :

- soit par le refus de mises en relation du discours avec l'espace-temps de l'acte de production : "il était une fois" (textes 1 et 2) "en 88, en 1988 "... "en 87" (textes 3 et 4) : ces marqueurs posent une origine temporelle non reliée

au ICI/MAINTENANT de l'énonciation. ; à partir de cette origine temporelle posée, la successivité des faits peut s'organiser par un repérage projeté dans le texte : "*alors, après le lendemain matin, il a été mort*" (texte 4) ;

- soit par un repérage direct, dans les discours en situation que sont les conseils ou annonces : la chaîne textuelle se développe en coïncidence avec le temps réel de production du texte.

A l'intérieur même des textes peuvent alors apparaître des repérages projetés par rapport au ICI/MAINTENANT de celui qui parle

- "*la prochaine fois...*" (texte 5)
- "*(le film) sort pour les vacances*" (texte 7),

repérage temporel qui n'a de sens qu'en relation avec le moment de l'énonciation.

3.3. Organisation des discours

Le discours se déroulant dans la linéarité, le problème qui se pose est de savoir comment les enfants parviennent ou non à organiser la chaîne textuelle en réalisant le "plan", en maintenant l'attention du destinataire, en rapport avec l'ancrage discursif choisi : étonnante complexité de l'activité langagière. L'analyse des productions des enfants, au lieu de focaliser sur "ce-qui-ne-va-pas" permet au contraire de poser un regard positif sur leur capacité langagière.

3.3.1. Organisation des discours eux-mêmes

Les enfants s'appliquent à structurer leurs discours de différentes manières :

- Les discours sont le plus souvent bornés par des marqueurs : "*Bonjour... Au revoir*", qui à la fois, limitent le texte proprement dit et prennent en compte les destinataires.

Les attaques codées "*bonjour*" et "*au revoir*" correspondent également à un retour à une situation de conversation artificielle (puisque l'enfant n'attend pas de réelles réponses) et marque la limite des discours autonomes (la narration) et impliqués (la fausse conversation).

- Les textes peuvent être enchâssés dans un discours fonctionnant comme métatexte : "*Je vais vous faire une émission*" (texte 4) "*Je voudrais vous annoncer un film*" (texte 7) ou "*La prochaine fois, je ferai la toilette du chien*" (texte 5).

Ces annonces métatextuelles peuvent être interprétées comme des formules de ré-assurance précisément quand les enfants ne sont pas très sûrs que le discours à émettre est bien le discours attendu ou que ce dernier va produire l'effet visé.

3.3.2. Organisation des séquences à l'intérieur des textes

Dans les discours en situation, les pronoms JE/VOUS sont largement dominants ainsi que l'impératif ou "*il faut*" dans les textes prescriptifs ou fortement incitatifs. L'annonce 8 fait exception : y domine la 3ème personne; il faut considérer ce texte comme informatif, le seul de ce type produit dans ce corpus.

Le conseil (texte 5) est très nettement charpenté séquentiellement après une assertion emphatique - opinion partagée entre énonciateur et destinataire, le consensus est trouvé d'emblée - un "alors" de conséquence met en place une série de nécessités ponctuées par "il faut" ou "il faut pas... sinon". Présenté comme un "conseil" ce texte est en fait délibérément argumentatif, exceptées les deux dernières lignes. Là encore, le plan général est tout à coup troublé après cette forte argumentation.

La publicité (texte 6), dans une démonstration prenant le destinataire à témoin par le bruitage, enchâsse un conseil sur le mode impersonnel : "on..on" impliquant à la fois l'énonciateur qui décrit ce qu'il fait et ce que devrait faire le destinataire à son image.

Dans les discours hors situation (textes 1,2) les 2 enfants producteurs ont atteint le stade d'"une chaîne focalisée dont la forme la plus typique est la narration d'actions effectuées ou subies par un personnage central" (FAYOL, 1985).

Les enfants ont recours à deux types d'organisateur :

- l'un propre à l'oral, marquant les sous-séquences du récit : *alors... et puis... et...*
- l'autre propre au système temporel du récit : par le jeu temporel imparfait/passé simple (avec des créations morphologiques par analogie intéressantes : "le train parta".)

Dans les deux histoires, on assiste à une rupture temporelle : au noeud lexical de "l'arrivée", passage au présent. Tout se passe comme si le déplacement spatial du personnage-chien le rapprochait du personnage-énonciateur. Au mot "arrivé" se fait un changement de point de vue énonciatif. Celui-ci n'a pas lieu dans les faits-divers (pour le texte 3) : malgré l'origine temporelle, les faits sont relatés en référence au moment de la production (passé composé/présent). Dans le texte 4, il y a conflit entre les repères temporels (*en 87... le lendemain*) et les passés composés ("*a été mort*" fonctionne comme "*a été tué*") qui tiennent lieu d'accompli, de manière floue, soit par rapport à l'événement, soit par rapport à l'acte de production du discours.

Dans les quatre textes cités, les enfants ont quelque difficulté à maintenir la chaîne des relations anaphoriques ("il" recouvre anaphoriquement "le chien" mais aussi "le train").

Dans le fait-divers, le thème "un chien mort" est abandonné au profit d'une "centaine de chiens blessés" réduite soudain à un seul. Des énumérations lexicales présentes, notamment dans le texte 3 : "le dos/le ventre/les bras..." "Les champs/le jardin..." sont comme des respirations pour avoir le temps de retrouver le fil général du texte perdu.

De nombreux travaux (cf. la mise au point de M.FAYOL et B. SCHNEWLY, 1986) ont mis en évidence pour des scripteurs inexpérimentés, la difficulté de mener de front un travail de planification et des tâches de textualisation dans une seule et même activité d'écriture. Il se peut que les jeunes locuteurs dont il est question ici présentent une difficulté similaire dans la composition de leurs discours oraux.

CONCLUSION

L'équipe de maternelle s'interrogeait sur les moyens de développer une compétence de communication, laquelle ne peut se confondre avec le développement de la compétence linguistique - encore resterait-il à étudier leur interaction - Or

la compétence de communication ne peut se travailler hors d'un projet impliquant précisément la communication - Dans le cas de cette Grande Section, un temps d'apprentissage s'est inséré entre le projet ludique des enfants : "On va faire la télé" et leur projet socialisé de fin d'année : transmettre des informations sur vidéo aux parents pendant la classe de mer. L'hypothèse selon laquelle la clarification des enjeux discursifs améliorerait d'une part les capacités métalinguistiques des enfants, d'autre part leur production discursive s'est avérée vérifiée pour l'ensemble de la classe avec des variations : sans doute pourrait-on affirmer que la "clarté cognitive" de l'ensemble s'est améliorée, tous sont peu ou prou sensibles au fait que "on ne parle pas pour ne rien faire" mais cette sensibilisation est difficilement évaluable.

Par contre l'amélioration des productions entre la phase des discours spontanés et la phase des discours "travaillés" est sensible pour plus d'un tiers des enfants. Nous avons vu qu'un ensemble de capacités discursives est en voie de construction.

La situation proposée monologique mais jouant sur plusieurs types de discours ne permet pas cependant d'en inférer une amélioration des discours en situation dialogique. IL est permis de supposer que la situation monologique est plus proche des conditions de production de discours écrit et par là-même préparatoire à l'écrit.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam J.-M. (1984), *Le récit*, Paris, PUF.
- Austin J.-L. (1970), *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.
- Bakhtine M. (1977), *Marxisme et philosophie du langage*, Paris, (traduction), Éditions de Minuit.
- Benveniste E. (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, (Chap. V).
- Bronckart J. et al. (1985), *Le fonctionnement du discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Bruner J.-S. (1983), *Savoir dire, savoir faire*, Paris, PUF.
- Fayol M. (1985), *Le récit et sa construction*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- François F. et al. (1984), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, PUF.
- Yziquel M. (1989), "Pratiques langagières et pratiques sémiotiques" in Romian H. et al., *Didactique du Français et recherche-action*. Coll. Rapports de Recherche, Paris, INRP.

REVUES

- Adam J.-M. (1987), "Types de séquences élémentaires" in *Pratiques* n° 56 (p. 54-80).
- Garcia-Debanc Cl. (1986), "Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture" in *Pratiques* n° 49 (p. 23-51).

Legrand-Gelber R. (1989), "La place des pratiques métalangières" in *l'Interaction* (p. 7-22), Association des Sciences des langues, Paris.

Masselot M. (1984), "État des recherches en sémiotique" in *Repères* n° 64

Prouilhac M. (1986), "Quand les images parlent... à l'école maternelle" in *Repères* n° 68 (p. 67-77).

(1988), Production d'un message pluricodé à l'école maternelle, in *Repères* n° 74 (p. 7-11).