

LES ENFANTS DE MATERNELLE DISCOURTENT-ILS DÉJÀ SUR LE DISCOURS ET SUR LA LANGUE DANS CERTAINES SITUATIONS ?

Marie-Alix DEFRANCE
Équipe INRP d'Antony-Etiolles, IUFM de Versailles

Résumé : La recherche présentée porte sur l'analyse des énoncés d'ordre métalinguistique produits par les enfants dans cinq classes de Moyenne Section de maternelle en production de récit.

L'article décrit d'abord un dispositif didactique en trois phases : découverte d'un album en images, rappel sous forme d'un schéma, mise en mots par écrit en le dictant à un adulte.

Il analyse ensuite les énoncés métalinguistiques produits au cours des phases deux et trois, selon que ceux-ci portent sur le discours, l'ancrage et la cohérence, la connexion et la cohésion, le lexique, la trace écrite. On s'aperçoit alors que les enfants produisent des énoncés métalinguistiques à tous ces niveaux, mais surtout à celui de la cohérence discursive.

Pour finir il esquisse les variables didactiques qui favorisent l'émergence d'énoncés métalinguistiques, en constatant que les enfants qui produisent le plus d'énoncés métalinguistiques sont aussi les mieux armés pour les apprentissages du lire-écrire.

Le Groupe d'Antony-Etiolles de l'Équipe INRP Méta "Constructions métalinguistiques à l'école primaire" travaille sur la production d'énoncés d'ordre métalinguistique par des enfants de cinq classes de Moyenne Section d'école maternelle. Ces enfants appartiennent à des catégories socio-culturelles diverses. Ils ont été suivis ensuite en Grande Section. Nous nous en tiendrons ici à quelques résultats de la recherche, obtenus en Moyenne Section. Il s'agit des classes de Michèle Pourteau à Rueil, Dominique Sauneron à Clichy, Marie-Hélène Beaussart à Malakoff, Danièle Mathivet à Brunoy, Claire Evrat et Anne-Marie Cron à Massy. Le groupe comprend en outre trois conseillères pédagogiques de circonscription, Michèle Fournier, Michelle Amathieu et Mado Cauvas. Il est sous la responsabilité de Marie-Alix Defrance et Mireille Brigaudiot.

Après avoir décrit le dispositif didactique mis en place à la fois pour développer l'apprentissage du récit et provoquer des activités d'ordre métalinguistique chez les enfants, nous tenterons de répondre à trois questions :

- les enfants de quatre, cinq ans montrent-ils des capacités métalinguistiques dans une tâche discursive ayant rapport avec l'écrit ?
- Si oui, comment caractériser ces capacités ? l'objectif à plus long terme étant de déterminer comment elles peuvent jouer un rôle dans les apprentissages de l'écrit.
- Quelles sont les variables didactiques qui nous paraissent favoriser l'émergence d'énoncés métalinguistiques en classe ?

1. LE DISPOSITIF DIDACTIQUE

Nous avons choisi de placer les enfants devant une tâche discursive : produire un récit pour d'autres enfants. Nous faisons l'hypothèse que celle-ci mobilisera simultanément activité langagière (raconter) et remarques sur le discours produit (comment le dire pour être compris).

1.1. Une fréquentation assidue de récits

Afin d'amener les enfants à constituer une représentation stable du récit écrit, les maîtresses lisent chaque jour une histoire aux enfants. Certaines histoires sont reprises maintes fois et dans les mêmes termes puisqu'il s'agit de lectures intégrales et non de présentations d'albums avec commentaire. Ces récits présentent tous les caractéristiques suivantes :

- clarté du repérage initial des lieux, temps et personnages (cela entre dans la définition de l'autonomie du texte par J.P.Bronckart, analysée à partir des représentations théoriques de Culioli par M. Brigaudiot, 93),
- lisibilité du schéma narratif avec situation, événement perturbateur, action, résolution,
- présence des caractéristiques du langage écrit : recours au système verbal Imp./Passé simple et à des organisateurs logico-temporels.

1.2. Les trois phases du travail sur un récit

L'équipe a souhaité soumettre les enfants à une tâche de rappel puis de mise en mots d'un récit connu mais non encore verbalisé pour cibler les activités métalinguistiques liées à ces deux tâches. Nous sommes donc parties d'un album en images sans texte. Le travail s'est déroulé en 3 phases, dont chacune constitue une situation problème, c'est-à-dire demande à l'enfant de réaliser par lui-même une tâche complexe en surmontant des difficultés d'ordre cognitif (équipe INRP-RESO 84 et C. Garcia-Debanc, 89)

Phase 1 : Comprendre une histoire en images

Dans cette phase, le livre est présenté six à douze fois, en grand groupe puis par petits groupes. La maîtresse se contente de laisser parler les enfants librement et renvoie au groupe certaines remarques d'enfants qui dépassent la stricte description d'images pour aller déjà vers l'enchaînement du récit, mais elle ne prend jamais l'initiative d'une formulation en ce sens. A la fin de cette étape, les enfants ont donc une bonne connaissance des images et commencent à saisir leur lien. Les 5 classes de la recherche ont travaillé sur l'un des deux albums

suyvants : *Les hérissons* de J.L. Henriot (L'École des Loisirs), *Mon amie la lune*, d'A. Dahan (Gallimard).

**Phase 2 : Retrouver la macro-structure sémantique du récit :
établir le schéma**

Le but de cette phase est d'aider les enfants à reconstruire la totalité du récit et sa progression.

Le travail se fait par groupes de quatre à six enfants, pendant que les autres sont en ateliers autonomes. Le projet, annoncé aux enfants, consiste à réaliser un livre où sera écrite l'histoire et qui circulera dans d'autres classes. Mais pour faciliter la tâche, la maîtresse leur propose de commencer par rappeler les événements de l'histoire pour en retrouver l'ordre sans en oublier aucun, et de noter, sous forme d'un schéma, tout ce dont il faudra se souvenir pour écrire ensuite l'histoire. Pour bien faire sentir aux enfants la différence entre ce rappel et le récit mis en forme écrite, la maîtresse note le schéma au moyen de dessins très simplifiés et de signes indiquant l'enchaînement (flèches, etc.). Elle écrit, par contre, en toutes lettres les connecteurs qui marqueront la progression du futur récit.

Le schéma évoque, dans l'espace vertical d'une page, l'ensemble du récit : la maîtresse trace deux rectangles, l'un en haut, l'autre en bas de la page et demande aux enfants : "*Comment commence l'histoire ? Je vais le noter en haut, dans ce rectangle*". Une discussion s'instaure entre les enfants sur ce qu'est la situation initiale, et après accord du groupe, la maîtresse remplit le rectangle du haut. Puis elle leur dit : "*Et comment elle finit ?*" et après accord, elle le note dans le rectangle du bas. Puis elle invite enfin les enfants à remémorer dans l'ordre tout ce qui se passe entre ce début et cette fin pour le noter au bon endroit dans l'espace-page. Cette situation induit des discussions sur l'ordre des événements évoqués, et sur les oublis, que la maîtresse propose de réinsérer, à condition qu'on lui explique bien où le faire.

A cet âge, les enfants oublient couramment de rappeler des éléments aussi importants que le déclenchement, et il faut parfois une longue série de questions de la maîtresse pour mettre le doigt sur la cause de toute l'aventure. L'enjeu de cette phase est bien là : aider les enfants à se représenter la succession du récit dans son entier pour pouvoir se concentrer dans la phase suivante sur les problèmes de la mise en texte.

Phase 3 : Mettre en mots le récit.

Il s'agit de produire un texte écrit, en le dictant à la maîtresse. Avec l'aide du schéma, les groupes rédigent cette fois le texte en s'appuyant sur leur expérience d'auditeurs de récits écrits. Cette phase est difficile. Les enfants doivent alors gérer l'écart entre leurs compétences orales et la demande d'un adulte qui leur dit : "*J'écris ça ?*". Ils doivent aussi résoudre le problème de l'enchaînement des événements du narratif tout en gardant en mémoire ce qui est déjà écrit. Les relectures du texte en cours sont alors déterminantes pour le contrôle et l'avancée du travail.

Ces situations de schéma et de dictée ont été enregistrées (vidéo et magnétophone) dans les 5 classes. C'est à partir des transcriptions (2 à 4 groupes de 6 enfants par classe, soit environ 100 enfants) que nous avons entrepris un relevé systématique des énoncés que nous considérons comme des traces d'activité métalinguistique.

2. LES ÉNONCÉS MÉTALINGUISTIQUES

On peut analyser sous différents aspects les énoncés métalinguistiques relevés. Leurs modalités (reformulation, métalangage, métalangue) ont été présentées par l'équipe du cycle 1 d'Amiens (G. Ducancel dans le présent numéro). Nous proposons donc un autre classement de ces énoncés qui tient compte du niveau de la tâche de production où ils se situent, en nous appuyant sur les analyses de B. Schneuwly (B. Schneuwly, 88) dans le chapitre sur les opérations langagières. Ainsi certains énoncés évoquent l'ancrage, d'autres la macro-structure, caractéristique de la planification, d'autres la textualisation. Mais nous faisons appel également aux travaux du groupe EVA (G. Turco, 88 et Groupe EVA, 91) qui mettent en relation les points de vue sur l'écrit (pragmatique, sémantique, morpho-syntaxique et matériel) avec les unités textuelles auxquels ils s'appliquent.

Nous distinguerons donc 5 groupes d'énoncés portant sur : le discours, l'ancrage et la cohérence globale, la connexion et la cohésion, les choix lexicaux, et enfin les unités graphiques.

2.1. Énoncés portant sur le discours

Ils relèvent de la pragmatique dans la mesure où il y est question du destinataire. Les exemples n'en sont pas si rares dès la Moyenne Section. Ainsi Camille demande qu'on écrive "*Plouf !*" dans la phrase qui relate la chute de la lune dans l'eau. Quand la maîtresse demande si on peut écrire cela, elle acquiesce et ajoute : *Ca fera pour amuser tout le monde*. Elle anticipe sur la lecture par les destinataires et vise à produire un effet sur eux. On voit bien la différence avec un autre énoncé d'enfant qui constate : *C'est drôle ça*.

2.2. Énoncés portant sur l'ancrage et la macro-structure sémantique

Ce titre assez large permet de saisir que, dans les énoncés d'un enfant de 4 ans, la mention d'un élément comme "*Il était une fois*" peut porter de façon assez floue sur l'ancrage énonciatif, sur un des éléments de la macro-structure, ou même sur la textualisation. L'important est de voir s'enrichir et se différencier la désignation de ces plans. Les remarques sur le début des récits en seront une bonne illustration.

Nous avons la chance de pouvoir comparer, pour 17 groupes, les réponses des enfants à la question : "*Comment commence l'histoire ?*" en situation de schéma, puis "*Qu'est-ce que j'écris pour commencer ?*" dans la situation de dictée à l'adulte.

Au sein d'un même groupe de cinq ou six enfants, les réponses à la première question sont très variées : *La lune, la lune ça craque* (déclenchement), *l vient voir la lune, ou La lune, è dort*, (situation initiale), *Mon amie la lune, ou le titre* (titre). Toutes ces réponses sont pertinentes à leur manière, sauf la première. A partir de cette diversité, le questionnement de l'adulte et les discussions entre enfants permettent de situer le rôle de chacune des réponses dans un

début de récit. Quand les groupes passent à la dictée, on mesure le chemin parcouru. Pour l'un des groupes, Marion pose très vite la distinction titre/début :

Marion 7 : *On écrit le titre, déjà, et pis après on commence l'histoire.*

Voici le détail de la discussion d'un autre groupe :

Maîtresse : *Alors, vous vous rappelez, les enfants ?*

Tony 3 : *Mon amie la lune*

Maîtresse : *Mon amie la lune, c'est le... ?*

3 ou 4 enfants : *Le titre ! le titre, le titre !*

Maîtresse : *Alors je vais l'écrire. Je mets une majuscule : "Mon-a-mie-la-lune". Voilà. Comment commence l'histoire ?*

Stéphane 5 : *Il était une fois*

Maîtresse : *Il était une fois, exactement !*

Stéphane 6 : *...Un bonhomme. Il était une fois une lune qui dormait.*

La notion de titre, le titre lui-même, l'ancrage narratif, celui des personnages, et même une reformulation sur leur ordre d'apparition, tout est en bonne place.

Dans un autre groupe, lorsque la maîtresse demande : *"Quel titre choisissez-vous ?"*, un enfant répond : *Mon amie la lune*. Et Caroline intervient pour dire : *Moi, je préfère "La lune qui tombait dans l'eau"*, et la maîtresse garde les deux formulations. Le choix se fera lors de la dictée, après une discussion animée. Caroline dira même : *On ne peut pas avoir deux titres ! C'est une manière d'exprimer la relation perçue entre le titre et l'unité du texte, son noyau central.*

Ces réponses successives ne doivent rien au hasard, ni à un quelconque dressage, elles se construisent peu à peu, grâce à l'influence de récits lus, aux questions de l'adulte, et aussi à la nécessité de résoudre le problème : comment écrire le récit pour que les autres comprennent ?

Si l'on distingue les phases 2 et 3, on constate que la construction du schéma induit essentiellement des remarques sur l'ordre des événements (*Non, i-z-étaient pas déjà amoureux, c'est après*). Les discussions portent aussi sur les oublis, et la place où il faut les réinsérer. Plusieurs fois, le rôle du déclenchement est verbalisé. Ainsi dans un groupe, un enfant, sollicité sur *"ce qui se passe après le début"*, répond : *toujours le danger !*, que l'on peut gloser par : *"Comme dans toutes les histoires, après le début, vient le déclenchement."* Dans une autre transcription, un enfant désigne aussi ce moment en disant : *Il va se passer quelque chose d'étrange !*

Dans l'étape de dictée, ces remarques se poursuivent. S'y ajoutent des discussions sur la complétude du récit (*ça on l'a déjà dit*) et sur la clôture (*on n'a qu'à dire que c'est fini*).

Les remarques sur l'ancrage et la cohérence couvrent à peu près les 2/3 de l'ensemble.

2.3. Énoncés portant sur la textualisation

Les énoncés de ce type représentent une proportion d'environ 15 à 20% de l'ensemble, mais leur nombre croît fortement lorsque les enfants passent en Grande Section. Ils portent sur les temps verbaux, les organisateurs textuels, et les phénomènes d'anaphore.

2.3.1 Énoncés portant sur la connexion

Nous regroupons ici, avec les remarques sur les organisateurs, les reformulations sur les temps verbaux encore peu nombreuses, mais révélatrices car c'est l'emploi de "tout à coup" qui entraîne fréquemment celui du passé simple, occasion privilégiée de quitter le présent du récit oral.

Dans l'exemple qui suit, on verra comment les enfants traitent les verbes, en prenant en compte à la fois la valeur d'emploi et la morphologie.

Maîtresse : *Tout-à-coup... ?*

Quentin 26 : *Tout-à-coup arriva une voiture.*

Maîtresse : *Mais... ?*

Enfant 27 : *Mais heureusement qu'ils s'étaient mis en boule.* (les hérissons)

Enfant 28 : *...qu'ils ontait mis en boule.*

Maîtresse : *...qu'ils s'étaient mis, ou qu'ils se mettaient ?*

Enfant 29 : *...qu'ils s'étaient mis. I s'mettaient en boule.*

Voici un exemple où un groupe s'interroge sur les marqueurs temporels. Les enfants ont déjà évoqué, en se souvenant d'histoires lues ou écrites, "un matin", "un jour", et Solenne demande alors :

Solenne 96 : *Quand est-ce qu'on pourrait écrire "un jour" dans cette histoire ?*

De fait, ladite histoire se déroule tout entière pendant la nuit ! Trois répliques plus loin, Nicolas l'exprime à sa façon :

Nicolas 99 : *Avant, i faisait tard quand i venait voir la lune, et après, i faisait jour.*

Nicolas réfère bien à la situation initiale (*i faisait tard*) et à la situation finale (*i faisait jour*), les deux enfants évoquent l'ensemble du récit, l'un par le biais du marqueur temporel "un jour", l'autre par les expressions "avant" et "après" qui ont une autre valeur ; elles semblent référer à la place dans la chronologie du schéma.

Dans un autre groupe qui travaille sur les connecteurs, Yasmina apporte sa contribution :

Yasmina 68 : *On a oublié une chose, quand il était craqué... il fallait dire... tout à coup.*

L'enfant veut parler du fil de la lune qui se rompt, ce qui entraîne sa chute. Elle intègre le connecteur qui va marquer ce déclenchement, et le désigne explicitement. L'organisation des écrits par de telles unités est une découverte par rapport à l'oral, et leur repérage, leur utilisation, la verbalisation de leur place par l'enfant constituent des étapes dans la conquête de l'écrit.

2.3.2 Énoncés portant sur la Cohésion

La reprise anaphorique par "il", ou "elle", est facilitée dans le passage de l'oral à l'écrit par la double thématization de l'oral, mais encore faut-il saisir la spécificité de l'écrit qui ne répète pas sans cesse l'antécédent

Ici l'exemple porte sur une image de l'album où la lune, remontant de son plongeon dans l'eau, crache des poissons. Dans la dictée, la maîtresse a vu s'instaurer une confusion entre plusieurs propositions d'enfants :

Maîtresse : *Je barre cette phrase-là, j'écris "il a avalé les poissons". C'est qui "il", là ?*

Mara 53 : *C'est le petit garçon.*

Yasmina 54 : *mais non, c'est la lune !*

A ce moment, un enfant propose autre chose, et la maîtresse revient à la formulation entamée :

Maîtresse : *Alors, je mets quoi ?*

Mara 56 : *Pas "il" pass'que "il" c'est personne, c'est pas la lune, c'est pas le petit garçon !*

On peut supposer que Mara, dans 53, se réfère intuitivement au fait que "il" est masculin donc attribuable au "petit garçon". Elle traite effectivement la forme "il". Mais lorsque Yasmina rétablit la vérité de l'histoire, elle réfère à l'image du livre où l'on voit la lune cracher des poissons, sa réponse est de l'ordre de la référence mondaine. Par contre, la réponse de Mara 56 nous paraît être un énoncé métalinguistique parce qu'elle y évoque l'acceptabilité d'un anaphorique qu'elle cite, dans le contexte précis d'une phrase, en liaison avec la précédente au niveau des chaînes anaphoriques. Cette fois, elle tient en même temps la forme et le sens.

2.4. Énoncés portant sur le lexique

Une part assez importante des énoncés concerne le **lexique**. Voici deux exemples représentatifs, le premier illustre une création lexicale, le second évoque une activité de définition et de sélection lexicale.

Maîtresse : *Vous avez dit c'est le lendemain. Est-ce que c'est le lendemain, là ?*

Sabrina 20 : *Non*

Maîtresse : *C'est le... ?*

Adrian 21 : *Soir*

Maîtresse : *Alors qu'est-ce qu'on écrit ?*

Adrian 22 : *Le lendesoir.*

Maîtresse : *Ça existe ça ?*

Tous 23 : *Non !!*

Maîtresse : *C'est joli mais ça n'existe pas. Alors j'écris le... ?*

Sabrina 24 : *Soir.*

Dans une autre transcription, on trouve une vive discussion pour la désignation du linge qui sert à essuyer la lune après son bain forcé. la maîtresse relit une phrase dictée : *"Le petit garçon a pris la lune pour l'essuyer tout doucement."*

Barbara 53 : *...Avec la serpillère.*

Maîtresse : *Tu penses que c'est une serpillère.*

Julien 54 : *Non, c'est un torchon.*

Maîtresse : *Julien pense que c'est un torchon.*

Clément 55 : *Moi je crois que c'est une serviette.*

Maîtresse : *Pourquoi tu penses que c'est une serviette ?*

Barbara 56 : *Parce que c'est doux.*

Clément 57 : *Parce que moi je pensais que c'était une serviette. Parce qu'y a des blanches serviettes des fois oui.*

Maîtresse : *Qu'est-ce que c'est qu'une serviette ?*

Clément 58 : *C'est avec des fils pour attacher au cou. C'est pour manger.*

Maîtresse : *C'est une serviette de table alors !*

Cécile 59 : *Non c'est une serviette de bain.*

2.5. Énoncés portant sur la trace écrite

Dans le cours de la dictée, les enfants font des remarques sur la ponctuation et sur des lettres utilisées par la maîtresse pour écrire l'histoire.

La maîtresse écrit : *"Une nuit, la lune apparaît dans le ciel."*

Clément 34 : *(montre ciel) C'est ma lettre.*

Barbara 35 : *(montre apparaît) Un "a", ah ! la deuxième lettre de mon prénom*

Cécile 36 : *(repère un "e") De même mon prénom*

Clément 37 : *C'est "a", "a" ... C'est "a" (dans apparaît)*

Le repérage des lettres ne semble pas relié à leur son, il faut pour cela une stimulation de la maîtresse : *Qu'est-ce qu'on entend dans "amie" ?*

Enfant : *Un "a"*

En lui proposant alors de l'écrire, la maîtresse va enclencher le désir de transcrire un message, ce qui se manifestera en GS par des essais de plus en plus nombreux sur un cahier personnel.

A mesure de l'avancée du travail, l'intérêt des enfants pour les marques écrites croît rapidement si l'on sait y répondre.

3. LES VARIABLES DIDACTIQUES EN JEU DANS LES ACTIVITÉS MÉTALINGUISTIQUES

Une étude détaillée des transcriptions permet de dégager les conditions dans lesquelles apparaissent des énoncés métalinguistiques, et à partir de là, quelles sont les variables didactiques susceptibles de développer les activités métalinguistiques. Il s'agit de quelques pistes que nous compléterons en fin de recherche. Nous distinguerons trois ordres selon la place qu'elles occupent dans le temps scolaire et dans l'organisation des séances du dispositif didactique.

3.1. Variables liées au contexte de classe

Une place privilégiée est réservée au récit dans les activités langagières aussi bien à l'oral (récit de vie) qu'à l'écrit (lecture d'histoires). Mais en Moyenne Section, l'enseignant veille particulièrement à aider l'enfant à construire un prototype de récit écrit :

- en pratiquant des rappels de récits par les enfants,
- en instaurant une attitude active de référence à des récits lus ("*Tu te rappelles, quand on a lu Le géant de Zéralda, ça commençait comment ?*"),
- en renouvelant 1 ou 2 fois dans l'année le dispositif schéma-dictée de façon que les enfants s'approprient la démarche et prennent conscience des caractéristiques fondamentales du récit : ses constituants, sa totalité, la logique de son enchaînement, ce qui n'est pas dit, mais qu'on doit supposer ou imaginer... Plusieurs enfants commencent à faire des inférences, convoquent leurs connaissances du monde pour justifier une causalité. La familiarité des enfants avec des situations de production renvoyant à du connu nous semble fondamentale pour favoriser les comportements métalinguistiques. Tout se passe comme s'ils connaissaient la règle du jeu (clarté cognitive) et savaient gérer les difficultés.

3.2. Attitude du maître par rapport à la langue

C'est le maître qui attire l'attention des enfants sur le langage et qui pose de ce fait le cadre métalinguistique de l'interlocution. Son questionnement même pointe des objets de langage et la réponse pertinente de l'enfant montre qu'il est au bon niveau d'analyse. Dans un premier temps, ce sont les réponses à des questions métalinguistiques qui fournissent la majorité des énoncés métalinguistiques :

Le maître : *Comment commencent les histoires ?*

L'enfant : *Par "il était une fois."*

L'emploi de "*par*" nous semble attester l'intention de l'enfant de citer un élément du langage. Les exemples cités dans cet article le montrent bien, et le groupe a affiné son questionnement : *Qui c'est "il" ici ?* nous paraît plus pertinent que : *Qui vient ?* plus référentiel.

Le maître manifeste lui-même son activité métalinguistique lorsqu'il écrit ce que lui dictent les enfants. Il commente et désigne les éléments de la langue et du code écrit avec précision : *Je mets un point, la phrase est finie.* Autre exemple, pour désigner les connecteurs, le groupe a commencé par dire *les petits mots*, et nous avons fini par retenir *les mots qui font avancer l'histoire.*

Le maître est précis dans ce qu'il demande aux enfants et dans ce qu'il fait. En particulier au début de la dictée, il définit précisément l'activité qui commence : *Vous me dites ce que j'écris pour le livre qu'on va avoir dans la bibliothèque après. Alors je vous écoute.* Dans la suite du travail, si les enfants rappellent des événements dans le registre de la langue orale, le maître les ramène vers l'écrit : *maintenant comment je vais écrire ça ?* Il dit souvent : *Bon, je relis*, et il suit du doigt le texte en le relisant. Voici juste un exemple qui montrera l'importance des relectures pour la production d'un texte écrit.

Maîtresse : (relit) : *"Il était une fois une lune qui dormait et que le monsieur il réveillait la lune avec le gros parleur" est-ce que je l'écris comme ça ?*

Un enfant : *Non*

Maîtresse : *"Il était une fois une lune qui dormait..." ?*

Stéphane : *... et un monsieur l'a réveillée avec un haut parleur.*

Cet enfant reformule l'énoncé relu, ancre le deuxième personnage, modifie le temps, anaphorise la lune.

En revanche, de nombreuses difficultés surgissent souvent pour traiter les formulations des enfants. Que faire des énoncés problématiques ? (voir Brigaudiot, 94)

Lorsqu'il demande aux enfants d'améliorer une formulation, le maître renvoie, non pas à une norme linguistique, mais à la compréhension du texte par un destinataire qui ne connaît pas l'histoire : *Est-ce que tout le monde peut comprendre "il est dans son bateau" ?* (il s'agit en fait d'un début d'histoire).

3.3. Attitude du maître par rapport au groupe d'enfants

Dans un groupe, par rapport à chaque enfant, le maître prend le temps d'un renforcement positif personnalisé . A Auriane qui vient de dire : *Le titre d'une toute petite voix*, la maîtresse renvoie : *Très bien, Auriane, redis-le bien fort pour tout le monde*. Karmiloff-Smith (Gombert 1990) insiste sur le rôle du feed-back positif, au moment où le très jeune enfant réorganise ses connaissances langagières et où s'originent les premières conduites d'ordre métalinguistique. C'est encore vrai à un stade ultérieur, les transcriptions le montrent à maintes reprises.

Le maître constitue des groupes d'élèves : il stimule les timides et modère les bavards pour instaurer une véritable écoute entre les enfants, et des suites dans l'interlocution. Cela leur permet alors d'allonger leurs énoncés en les construisant à plusieurs voix. Ainsi pour évoquer le moment de l'histoire où le monsieur essuie la lune :

Marion 78 : *I lui a mis un gant chaud*

Margot 79 : *.....sur les joues*

Marion 81 : *..... pour la réchauffer*

Margot 82 : *.....parce que l'eau, elle était très froide."*

Mais le désaccord entre les enfants au sein d'un groupe est un des déclencheurs les plus efficaces de remarques métalinguistiques. Là le maître laisse les enfants argumenter, il encourage les justifications et les discussions.

En voici un exemple :

Enfant 115 : *On a rien oublié !*

Adrian : 116 : *Mais si !!*

Maîtresse : *Mais si dit Adrian. Qu'est-ce qu'on a oublié ?*

Adrian 117 : *On a oublié que le garçon lui raconte une histoire.*

Maîtresse : *Alors je vais mettre ça où ?*

Enfant 118 : *Tout à la fin !*

Adrian 119 : *Non, non, là !* (montre le bon endroit qui est effectivement avant la fin)

CONCLUSIONS

Un des résultats de la mise en place de notre dispositif didactique est de montrer que, s'ils sont mis dans une situation de production de discours à plusieurs, les enfants font beaucoup plus de remarques discursives qu'on ne l'attendait. Leur mémorisation des histoires lues et la familiarité avec la production de récits les conduit à participer de plein pied aux commentaires sur leur histoire. En fin de Moyenne Section, ils savent qu'une histoire, "*ça raconte, c'est long, ça commence, y a une aventure et ça finit*". Le titre est incontournable, certains mots ont un rôle particulier (connecteurs). De surcroît, les enfants sont gardiens des mots justes, ceux qu'il faut et pas d'autres, ils font un véritable travail sur le vocabulaire, et ils commencent à pouvoir organiser des phrases longues, plus proches de l'écrit. Enfin, leur intérêt pour la trace écrite augmente.

L'intérêt de nos choix didactiques est d'établir un continuum entre l'histoire événementielle, les mots qui la constituent, et l'écrit qui la fixe sur le papier. Dès la fin de la Moyenne Section, mais cela s'intensifie en Grande Section, les enfants écrivent à leur tour dans cette production des mots, des phrases, sur invitation de la maîtresse. En fin de Grande Section, certains vont jusqu'à produire et écrire individuellement de courtes histoires.

En Grande Section, dans des situations problèmes de lecture, nous voyons que les enfants qui font le plus de remarques métalinguistiques sont aussi les plus proches de l'attitude du lecteur, c'est-à-dire de l'utilisation interactive des "compétences du savoir lire de base" définies par G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau en 1990 et approfondies en 1993 (G. Chauveau et al.). La piste est bonne, les enfants n'ont pas fini de nous étonner : "*Mais dis-donc, on met toujours Il-était-une-fois au début, mais si y avait quelqu'un qui raconte une histoire dans l'histoire, il faudrait le mettre au milieu.*" Benjamin 6 ; 03 ans.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BRIGAUDIOT, M. (1993) : Quelques remarques à propos du récit et des images à l'école maternelle. *"Repères"* n° 7, pp 7-21. INRP.
- BRIGAUDIOT, M. (1994) : Production de récits en grande section. *Argos* n°12 pp 50-52.
- CHAUVEAU, G. et ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (Fév.-Mars 1990) : Les processus interactifs dans le savoir-lire de base. *Revue française de pédagogie* n° 90.
- CHAUVEAU, G., REMOND, M. et ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1993) : Acquisition de la lecture-écriture et métacognition. In *L'enfant apprenti lecteur*. CRESAS. INRP, L'Harmattan.
- Équipe INRP Réso (1984) : Résolutions de problèmes en français. *Repères* n° 62. INRP.

GARCIA-DEBANC, C. (1988) : Pour apprendre à écrire, apprendre à résoudre des problèmes d'écriture. *Problèmes d'écriture. Rencontres pédagogiques* n°19. INRP.

Groupe EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*. INRP, Hachette.

GOMBERT, J.E. (1990) : *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.

SCHNEUWLY, B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé pp 29-44, et 58-60.

TURCO, G. (1988) : *Écrire et réécrire*. CRDP de Rennes.

SITUATIONS DE DISCOURS EXPLICATIF ORAL/ÉCRIT AUX CYCLES 1 et 2

PERFORMANCES, ACTIVITÉS MÉTALANGAGIÈRES ET ÉTAYAGE

Michel GRANDATY, IUFM de Toulouse, INRP
Catherine LE CUNFF, IUFM de Créteil, INRP

Résumé : Cet article rend compte de recherches en didactique, visant à améliorer les performances discursives et métalangagières d'enfants de Cycles 1 et 2. Il s'agit des premiers résultats et de leurs analyses. L'article apporte quelques éléments de réponse sur le statut des reformulations dans les conduites métalinguistiques ainsi que sur le rôle de l'étayage, dans le cadre de situations problèmes et de projets de vie. Il semblerait que l'enseignant ait un triple rôle : faire comprendre les tâches verbales, induire des conduites métalangagières et renvoyer à l'univers de connaissance abordé. De plus, en maternelle, l'usage de l'oral induit plutôt des conduites métapragmatiques et métadiscursives alors que l'utilisation de l'écrit induirait une réflexion sur les unités linguistiques.

Nous présentons ici une synthèse des premiers résultats et analyses pour deux Groupes de recherche INRP, l'un à l'IUFM de Toulouse, l'autre à l'IUFM de Créteil. Ces deux Groupes participent au projet national de recherche INRP "Constructions métalinguistiques à l'école primaire" (Ducancel, supra). A Créteil, on travaille principalement à l'oral même si l'articulation à l'écrit n'est pas écartée, tandis qu'à Toulouse, outre la dimension orale de la compétence langagière, on prend en compte de manière plus systématique l'écrit dans son rapport à l'oral. Dans les deux Groupes, conformément au projet national, on s'intéresse à la construction des savoir-faire et des savoirs des enfants au plan des discours dans leur diversité, notamment les discours narratifs et explicatifs.

Les tâches proposées aux enfants, impliquant ces discours, prennent place dans des projets de vie et s'articulent dans le cadre du projet d'enseignement/apprentissage des enseignants. La démarche commune aux enseignants s'appuie sur une conception constructiviste : l'enfant construit activement ses savoirs grâce aux situations que met en place l'enseignant et la résolution des problèmes constitutifs de ces situations. Les tâches sont individuelles ou collectives, portent sur les actes langagiers ou leurs composantes, et visent à permettre aux élèves d'améliorer leurs performances tant discursives que métalangagières. En effet, les projets des enseignants prennent en compte cette dernière dimension et certaines séquences sont construites précisément pour faire avancer les élèves dans leurs compétences métalangagières. Le souci