

DÉFICITS HERMÉNEUTIQUES LORS DE L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE NARRATIVE

La sous-exploitation des interactions orales aux cycles 1 et 2

Alain RABATEL, IUFM de Lyon; GRIC, Université de Lyon 2,
UMR CNRS 5612, INRP

Résumé – Cet article analyse un certain nombre de dysfonctionnements de nature à entraver l'acquisition d'une compétence narrative et d'une compétence oralo-graphique, chez de jeunes enfants des cycles 1 et 2. Les séquences analysées se fixent comme objectif l'initiation au récit. Cette initiation, conduite essentiellement à l'oral, hésite pourtant sur la hiérarchisation des activités. En effet, on peut se demander si l'objectif recherché était bien l'initiation au récit, notamment à travers la «lecture de l'image» et la dictée à l'adulte, ou si le récit n'était pas qu'un prétexte au développement de la compétence oralo-graphique. Il résulte de cette contradiction non résolue un déficit herméneutique affectant la représentation du récit écrit (et de sa signification), sous-estimant les spécificités du récit oral et entravant les échanges langagiers, qui portent insuffisamment sur la signification et la dimension interprétative du récit co-produit par les élèves.

Contrairement à une opinion répandue, «travailler l'oral» n'implique pas qu'on doive ignorer les objets intermédiaires (tels les supports écrits ou visuels) enrichissant la construction des connaissances, dans la mesure où ces objets, à haute teneur praxéologique¹, fonctionnent comme des supports qui optimisent les interactions orales. C'est d'ailleurs ce qui est heureusement pratiqué en cycles 1 et 2, autour de l'acquisition de la compétence narrative, avec de nombreuses activités orales ou oralo-graphiques autour du récit, telles la «lecture» d'un album au cycle 1, ou la dictée à l'adulte. Toutefois, il n'est jamais facile de maîtriser la logique centrifuge d'exercices ponctuels relativement à l'objectif général de la séquence, sans compter les difficultés qui résultent de la gestion du temps ou des interactions...

Les expériences relatées dans cet article paraissent exemplaires, en ce qu'elles sont travaillées par des contradictions entre l'objectif d'inculcation de contenus d'enseignement et les moyens pour les atteindre (organisation de la tâche, création d'activités variées, étayage) : les enseignants stagiaires, au demeurant très à l'aise et ayant bien leur classe en mains, sont tellement tendus

1. Cf. Filliettaz 2000.

vers la réalisation de leur objectif en un temps limité, qu'ils en viennent à sous-exploiter pratiquement les activités interprétatives et la dimension interactionnelle des échanges. C'est en ce sens qu'on parle de déficit herméneutique, c'est à dire d'abord d'un manque d'investigation sur la signification des récits² (qui repose sur une conception relativement plate des histoires), ensuite d'une insuffisante prise en compte des spécificités du récit oral³, comme des interactions vives de l'oral (qui pourraient être le moment où se co-construit une réflexion des élèves sur la signification des récits et sur les effets pragmatiques des choix narratifs). Moyennant quoi ce déficit interprétatif, qui se double d'une insuffisante sollicitation de la parole des élèves, nuit, en retour, à la richesse de leurs productions langagières oralo-graphiques.

1. UNE EXPÉRIENCE CONTRE-PRODUCTIVE DE LA « LECTURE » DE L'IMAGE, À CONTRE-FRONT DE L'ÉTAYAGE DU MAITRE

La lecture des images d'un album est souvent considérée comme une activité riche pour faire verbaliser les tout jeunes enfants de 3 / 5 ans et pour les faire entrer dans l'univers du récit, sur la base des inférences qu'ils opèrent à partir des images. En ce sens, l'image et l'album sont considérés comme des médiations utiles pour entrer dans la connaissance du premier des genres textuels maîtrisés par les enfants⁴, et / ou pour favoriser leur entrée dans l'écrit. Encore faut-il bien mesurer que c'est par commodité de langage, et de manière métaphorique, que l'on parle de « lecture de l'image » : si l'image s'interprète, voire se décode (d'une manière approximative, et rarement univoque, sauf dans une socio-culture donnée, lorsqu'elle repose sur un genre ou une esthétique très stéréotypés), ce « code » n'a que peu à voir avec la combinatoire des phonèmes et des graphèmes, qui ne laisse quant à elle aucune place à l'imagination du lecteur, et ne donne pas prise à des inférences de même nature que les précédentes. Si donc l'image ne dit rien sur les mécanismes de la lecture, elle est un puissant stimulant pour entrer dans l'univers du récit, et installer des connaissances génériques⁵. À un certain nombre de conditions, toutefois, comme le montre l'expérience suivante.

L'activité de lecture de l'image que nous analysons ci-après a été conçue par les stagiaires de manière à optimiser la prise de parole des élèves (du moins l'escomptaient-ils) : pour ce faire, la classe regarde un album⁶, image après

2. Signification des récits lus en réception ou produits par les élèves, telle que celle-ci se construit sur la base d'une analyse tous azimuts, invitant les élèves à interroger les textes dans leur texture comme dans leurs rapports avec le monde et les sujets en devenir, au cours d'une activité qui est un moment privilégié de la construction de soi (Bergounioux, 1997).
3. Cf. les travaux de Brès 1994, pour donner une référence emblématique.
4. Cf. Fayol 1985.
5. On entend par là des connaissances relatives non seulement au type de texte narratif par rapport aux autres types de textes (argumentatif, descriptif, etc.), mais des connaissances relatives aux différents genres de récits : contes merveilleux, récits étiologiques, etc.
6. *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin, L'école des loisirs 1990.

image, chaque planche étant recouverte d'un certain nombre de caches (4 à 6 par image) enlevés au fur et à mesure; le suspense qui résulte de ces caches successivement ôtés a pour but de relancer les commentaires des enfants et d'augmenter leurs hypothèses interprétatives :

- (1)⁷ 1 Gwendolène : *on ouvre une autre image'*
 2 M : *le numéro combien on ouvre' Mehdi' attention, parce que là c'est important, le numéro six,*
 3 Mariama : *un monsieur, c'est / un monsieur, /*
 4 Mehdi : */ une souris, /*
 5 M : *levez le doigt, et vous me direz ce que vous voyez,*
 6 Sandy : *une souris,*
 7 M : *pourquoi tu dis que c'est une souris'*
 8 Mariama : *ben elle a une,*
 9 M : *oui, alors'*
 10 Sandy : *elle a une petite queue en bas,*
 11 M : *oui, elle a une petite queue qu'on voit en bas, donc, on pourrait dire que c'est une souris, est-ce qu'une souris, c'est habillé d'habitude'*
 12 EE : *non,*
 13 M : *et là, qu'est-ce qu'elle / a' /*
 14 Nordine : */ maitresse / i m'colle,*
 15 M : *bon, Mehdi, avance-toi,*
 16 Johanna : *elle est habillée,*
 17 M : *et comment elle est habillée' je voudrais que vous leviez le doigt pour parler, Pauline'*
 18 Pauline : *et ben, elle a un short et un pull rouge*
 19 M : *un short comment'*
 20 Pauline : *un short bleu,*
 21 M : *et puis qu'est-ce qu'on voit là' un short avec des'*
 22 EE : *bretelles,*
 23 M : *un petit pull'*
 24 EE : *rouge,*
 25 Stella : *des chaussures / rouges, /*
 26 Manon : */ et / des chaussettes vertes,*
 27 M : *d'accord, comment elle se tient, Lisa'*

7. Les exemples (1) à (5) sont extraits de B., M. et C., A. (2000) *Exploitation d'un album : à la frontière entre l'écrit et l'oral*. Mémoire de PE2, IUFM de Lyon. La transcription, opérée par les auteur(e)s, d'après un enregistrement au magnétophone, ne suit que de loin les consignes de transcriptions habituelles les plus communément en usage (Vion : 1992, Blanche-Benveniste : 1997, Traverso : 1999). Cela tient à la qualité des enregistrements (une prise de son avec beaucoup d'élèves, même lorsque la classe n'est pas au complet), et à la nature des objectifs poursuivis, dans le cadre d'un mémoire professionnel dont les préoccupations didactiques sont premières. Eu égard à cette situation, les transcriptions ne reproduisent pas des phénomènes de prononciation propres à l'oral, ni les variations prosodiques, sauf cas particulier. Les symboles utilisés sont par conséquent en petit nombre : **M** : maitresse; **E** : élève indéterminé; **EE** : plusieurs élèves indéterminés; , : intonation descendante; ' : intonation montante. / segments entre barres obliques / : chevauchement; **XXX** : mot(s) incompréhensible(s); **000** : pause longue.

- 28 Lisa : *debout,*
 29 M : *debout, et puis'*
 30 Alexandra : *les mains dans les poches,*
 31 M : *elle se tient debout les mains dans les poches, qu'est-ce qu'elle fait à votre avis là'*
 32 Alexandra : *elle est fâchée parce que l'oiseau, ben, il lui prend ses habits,*
 33 M : *toi tu penses qu'elle est fâchée parce que l'hirondelle lui prend ses habits, qui est-ce qui a une autre idée'*
 34 Pauline : *elle est fâchée parce qu'il fouille dans ses affaires,*
 35 M : *toi tu penses qu'il fouille dans ses affaires' et tu crois que si l'oiseau fouillait dans ses affaires, la souris se laisserait faire' elle a l'air d'attendre, non' Lisa' tu as une autre idée' alors dis-nous, parle bien fort,*
 36 Lisa : *on voit pas sa tête / mais /*
 37 M : */ ah / on voit pas sa tête' Nordine assieds-toi,*
 38 Lisa : *il dit quelque chose à l'oiseau,*

Le maître fait des efforts pour faire parler les élèves, en partant de ce qu'ils voient, puis en les incitant à justifier leurs perceptions, avant de stimuler une réflexion sur les actions et leurs motivations. En soi, le déroulement du questionnement renvoie à une intention didactique positive : il s'agit, par la répétition d'une démarche analytique, de favoriser des attitudes réflexes et réflexives face à une histoire.

Sur le plan interactionnel, toutefois, les échanges sont peu interactifs. La co-formulation n'est pas encouragée, puisque la communication est unidirectionnelle (comme c'est souvent le cas)... Le maître questionne un élève qui répond, puis passe à un autre élève, sans qu'on voie se nouer un dialogue entre eux. Dans les tours 33 et 35, l'enseignant invite par deux fois de nouveaux élèves à donner *une autre idée* : mais il privilégie une logique d'accumulation de réponses diverses, plutôt qu'une logique d'approfondissement des réponses, par un questionnement méta sur leur raisonnement. Les interactions se limitent à des paires minimales question / réponse (cf. les tours 19 / 20, 23 / 24). Les questions sont formulées de manière à entraîner des réponses souvent lemmatiques, même lorsqu'il s'agit de questions ouvertes (22, 24, 28). Les reformulations n'incitent guère les élèves à expliquer leurs dires : ainsi du tour 33, qui est plus une reprise de formulation⁸ qu'une reformulation. Bref, on note une insuffisance de dialogue (et de dialogisme), soit parce que les élèves ne sont pas invités à échanger entre eux, soit parce qu'ils ne sont pas incités à revenir sur leurs propres réponses⁹.

8. Cf. J.-M. Durand 1998 : 201s.

9. À ce stade de l'analyse, on voudrait mettre en garde le lecteur sur la nature des commentaires critiques qui suivent : ils ne visent pas à stigmatiser de jeunes stagiaires qui manifestent déjà de solides qualités, mais à mettre en relief des déficits fréquents, relatifs au récit en général, au récit oral en particulier, et à l'étayage.

Sur le plan didactique, le guidage très encadré de l'image, et la disposition parfois artificielle des caches, comme on le voit en 36 (quand on comprend que la souris a la tête cachée), correspond à une volonté de faire parler les élèves, de les faire nommer les référents. D'où cette logique « d'épuisement » descriptif (pour paraphraser Perec), qui est de bout en bout initialisée, entretenue, relancée par l'enseignant, du tour 5 au tour 31. Mais ce questionnement est, ici, assez peu pertinent : en effet, les échanges portent sur des qualifications bien peu caractéristiques d'une souris (elle est habillée), d'autant que seules la queue et la tête sont significatives ; mais la tête est cachée, ce qui, au demeurant, complique l'analyse des pensées du personnage¹⁰...

Sur le plan des savoirs en jeu, l'objectif initial de construction du récit sur la base de l'image et des inférences qu'elle permet, est oublié, au profit d'un échange portant sur la tenue vestimentaire et les couleurs¹¹. Activité peu pertinente, eu égard à l'histoire, et par rapport aux connaissances lexicales des élèves de fin de moyenne section ou de grande section de maternelle. Bref, l'activité de description tourne à vide¹². Même si l'analyse porte sur un fragment de l'image, le commentaire linguistique des élèves comme le questionnement du maître, doivent faire place à ce qui représente l'essence d'un récit (au sens diégétique du terme), c'est à dire une suite d'actions motivée, structurée, autour de personnages devant surmonter des épreuves, affronter des adversaires pour atteindre leur but¹³. Dans ce cadre, le questionnement sur la description des personnages n'est pas absurde, à la condition de considérer les personnages comme les supports de l'action¹⁴ : dès lors les éléments descriptifs doivent être traités comme des indices du caractère, des relations entre personnages, de l'action en préparation, etc. À partir de la subordination de la description à l'action, il est possible de modifier la nature et à la forme des questions, en les cen-

10. Il est clair que ce type d'activité serait nettement plus opératoire ou jouant d'abord sur l'interprétation d'images conventionnelles, puis sur celle d'images ambiguës, comme dans le *Tarot des 1001 contes* (Debysier), *L'Ogrionne* (P. Corentin), *Monsieur Moïse, Trombolino et Foulbazar C. Pontü*, *Une histoire sombre, très sombre* (Ruth Brown), *Il y a un cauchemar dans mon placard (dans le grenier)* (Meyer) ou *Loulou* (Solotareff).

11. Cette situation fréquente a été analysée par Pallaud et Blanche-Benveniste 1994 : 180.

12. De ce point de vue, il est significatif que les hypothèses finales soient gratuites, et qu'elles ne se prêtent pas à discussion, en 32 et en 35. Il est vrai que tout ne peut être toujours discuté, sauf à prendre le risque de décourager les bonnes volontés, surtout lorsque les élèves font l'effort de participer...

13. Le récit dans sa généralité est loin de se réduire à cette conception, héritée du récit écrit monologal littéraire, comme Brès 1994 l'a bien montré. On ne donnera donc pas à la conception du récit évoquée plus haut une valeur normative, et on notera qu'elle correspond bien au genre des contes en usage dans les cycles 1 et 2.

14. Force est de constater que malgré les nombreuses incitations à traiter de la description en travaillant son insertion dans le type de texte enchâssant au cycle 3, les leçons sur la description focalisent souvent sur le lexique, les expansions du groupe nominal : activités assurément nécessaires, mais qui sont pertinentes lorsqu'elles sont articulées avec l'analyse des fonctions pragmatiques de la description.

trant davantage sur les actions que sur les états (question en *comment*, en *pourquoi*, cf. en M31), et ne se cantonnant pas dans une redondance verbale des évidences perceptuelles, peu propices à des verbalisations intéressantes sur les plans quantitatifs et qualitatifs. Il est également possible de favoriser davantage la co-formulation par la discussion des différentes hypothèses émises par les élèves, en les amenant à préciser leur hypothèses, à les justifier, à se questionner mutuellement, etc.

Par conséquent, le dispositif initial favorise une interprétation partielle, superficiellement analytique de l'image, alors que, le plus souvent, l'esprit opère par interactions entre hypothèses globales, sur de vastes portions de texte, et vérification des hypothèses sur portions textuelles restreintes. En procédant à des caviardages de l'image, en privilégiant à l'excès l'arrêt sur image, on court-circuite la double stratégie interprétative *top / bottom*, *bottom / up*, on infantilise les élèves, ce qui empêche des interprétations riches : les apprenants sont cantonnés dans des observations de détail, ou à des inférences limitées à des données décontextualisées (ou très peu contraintes par le contexte, *a fortiori* par le genre du texte, ou par son thème), alors que l'intérêt de l'exercice réside dans l'articulation entre les observations de détail et les hypothèses globales. Ce court-circuitage est aggravé par certaines incohérences de l'étayage, comme le confirme (2). En effet, alors que (2) commence 387 tours de parole après (1), il repose sur les mêmes mécanismes cognitifs, et les questions herméneutiques n'interviennent que *fort tard* et *fort peu*, ainsi que l'indique le tour 432 :

- (2) 425 M : *j'aimerais bien qu'on essaie de m'expliquer c'qui peut s'passer sur cette image maintenant qu'on voit tous les les personnages, qu'on a vus les sacs, le décor, on a vu qui avait des écritures, essayons d'imaginer c'qui peut s'passer sur cette image, 000 Sébastien ça t'intéresse aussi, 000 alors David'*
- 426 David : *eh ben j'ai vu un vêtement sur u- sur une branche de bâton, et j'ai vu un vêtement sur le lit,*
- 427 M : *oui, tu as raison, il y a des vêtements là et là, mais j'aimerais bien que quelqu'un essaie de nous raconter ce qui s'passe sur l'image,*
- 428 Sébastien : *l'image ça veut dire une grotte,*
- 429 M : *Clément qu'est-ce que tu s- qu'est-ce qui s'passe à ton avis là'*
- 430 Clément : *et ben c'qui s'passe, eh ben, c'est, eh ben, eh ben, euh 000*
- 431 Sébastien : *le lit est en bois,*
- 432 M : *Sébastien on l'a déjà dit là, que le lit était en bois, on essaie de voir c'qui s'passe, qu'est-ce que font les personnages, pourquoi il y a des bagages, pourquoi il y a des vêtements' 000*
- 433 Sébastien : *parce qu' / i vont /*
- 434 M : */ non mais / Sébastien, tu lèves la main,-- alors vas-y, explique nous,*
- 435 Sébastien : *parce qu'i vont à la mer,*

- 436 M : *tu penses qu' y a des bagages parce qu'i vont à la mer, i vont tous ensemble à la mer'*
 437 E : *ben / oui, /*
 438 EE : */ non, /*
 439 Sébastien : *non i vont que lui avec lui et avec lui,*
 440 M : *alors lui et lui qui est-ce'*
 441 Sébastien : *la— la souris,*
 442 M : *oui et l'oiseau tu t'souviens c'que c'est'*
 443 E : */ la pie, /*
 444 E : */ la pie, /*
 445 M : *non on a dit qu'c'était une / hir- /*
 446 E : */ l'hir / ondelle,*
 447 M : *donc toi tu penses que l'hirondelle et la p'tite souris vont partir ensemble en vacances,*

En (2) on note un effort, dans les tours 439-447, pour aider les élèves à passer d'une formulation déictique peu claire pour certains (Sébastien 439) vers une formulation qui nomme plus précisément les personnages; une fois ces dénominations installées, le maître reformule la proposition d'ensemble pour aider les enfants à mémoriser correctement la situation. On note également une volonté très positive d'inciter les élèves à passer de la description à l'interprétation, comme le signalent les *explique-nous* en M 425 et 434. Toutefois, cette invitation est enrayée par des reformulations discutables de l'explication, qui témoignent bien de la difficulté à produire avec esprit de suite un étayage efficace :

- le questionnement reprend mot pour mot les mêmes expressions (*c'qui s'passe*), en M 425, M 427, M 429, M 432. Cette formulation est en elle-même ambiguë, dans la mesure où elle est sans doute comprise par l'enseignant comme une paraphrase acceptable de l'explication, et où elle peut être comprise par l'élève comme une incitation... à décrire. Au surplus, la formulation est vague, ne faisant pas explicitement référence aux concepts structurants de personnage, d'action. Toutefois, en M 432, le maître intègre la notion de personnage, mais il le fait dans un enchaînement de questions différentes qui ne sont pas toutes clairement exploitables, du fait de leur densité : en 432, la question porte explicitement sur la signification des vêtements, prédicteurs d'un voyage, et non sur la détermination des futurs voyageurs, question qui apparaît en M 436, de manière implicite, par le biais de l'intonation montante sur *i vont tous ensemble à la mer'*. On peut considérer que la démarche progressive correspond à une volonté délibérée de faire parler et trouver les enfants, dans un cadre analytique allant nécessairement du simple au complexe. Mais on constate que les enfants anticipent souvent sur les réponses évidentes à des questions évidentes, et que les questions du maître privi- lègent souvent un élève «lent», ou le construisent imaginairement pour permettre au maître de jouer à plein son rôle— ou ce qu'il croit tel : il est ainsi significatif qu'en M 440 et 442, le maître ramène l'inter- action en arrière en questionnant sur la désignation des person-

15. C'est certes important, mais pas à ce stade.

nages¹⁵ comme s'il était impensable de parler des motivations actuelles d'un personnage sans parler auparavant de son nom. Le résultat, c'est l'évacuation de la discussion sur les indices permettant de déterminer les partants et les restants¹⁶ à partir des vêtements et objets.

- les élèves sont peu invités à justifier leurs dires (Sébastien 428, 435), et le désaccord (tours 437 / 438) n'est pas exploité comme une occasion offerte aux élèves pour qu'ils s'expliquent. Bref, ici aussi, les questions ne permettent guère aux élèves de co-construire des connaissances, faute de précision, de pertinence, au plan de l'étayage, faute, également, de mise en place de situations de classe favorisant les échanges entre élèves.

On pourrait penser que le caractère limité des échanges oraux tient essentiellement à l'organisation de l'activité : ce facteur a incontestablement joué, mais il n'est pas le seul. Il est indéniable que les échanges montrent des élèves *actifs* et des maîtres disponibles ; mais les élèves ne sont pas mis en condition pour être plus *productifs*. C'est sans doute ce qui explique que les stagiaires aient parfois du mal à objectiver les faiblesses de l'interaction, précisément parce que les élèves ont participé. Ce qu'on voudrait faire émerger ici, sans porter un jugement négatif sur les enseignants-stagiaires, au demeurant très solides et déjà très « professionnels », c'est que les potentialités du dialogue sont insuffisamment exploitées, en sorte que la (co-)construction du savoir est en deçà du souhaitable. C'est net en ce qui concerne le sens-même de l'activité anthropologique de raconter.

2. DICTÉE À L'ADULTE-PRÉTEXTE, SOUS-ESTIMATION DE L'HISTOIRE, APPROCHE SUR-NORMÉE DE L'ÉCRIT

Venons-en à une nouvelle expérience, menée par des élèves de moyenne et de grande section de Rillieux-La-Pape, invités à imaginer un récit à partir du tirage au sort de trois cartes (un personnage + un objet + un lieu), en l'occurrence un colibri, un trèfle et un château. Le caractère convenu et artificiel des données initiales n'est pas une gêne, tant il est vrai que très tôt, et à juste titre, les enfants sont initiés au jeu avec les conventions ; il en est de même pour la mise en présence par le hasard de données sans rapport immédiat entre elles, tant les élèves sont habitués aux associations incongrues, de nature ludique. En revanche, le choix des trois ingrédients narratifs révèle une sous-estimation des forces sémiotiques à l'œuvre dans un récit. Si le choix d'un objet et d'un lieu est judicieux, dans la perspective de la quête, en revanche, celui d'un seul personnage est un contresens narratologique. On comprend que le choix de trois ingrédients s'explique par le souci de limiter les forces centrifuges qui nuiraient à l'élaboration cohérente d'un récit (il est difficile de construire un récit avec beaucoup de personnages, *a fortiori* en situation polylogale). Néanmoins, entre un

16. On rappelle que les hypothèses sont assez limitées car les élèves ne peuvent faire des inférences que sur une image à la fois.

grand nombre de personnages, et un seul personnage, il y a place pour le choix d'au moins un autre personnage : c'est là une nécessité narrative, car il n'y a pas de récit sans conflit, sans opposant¹⁷.

Il n'est pas étonnant, dès lors, que le récit construit par les élèves s'apparente à un script d'actions sans aucune tension, sans enjeux. En réalité, il apparaît assez vite que l'élaboration orale de l'histoire n'est qu'un prétexte à une séance de dictée à l'adulte¹⁸, sur la base des observations des élèves notées au tableau par le maître, puis ré-agencées de manière à produire un semblant de récit écrit : mais l'objectif principal est un objectif linguistique, oralo-graphique, visant le rejet des répétitions :

- (3) 1 M : *j'ai écrit exactement les mots qu'vous m'avez dit tous tous les mots j'veis vous relire tout ça et vous allez m'dire si ça peut faire une histoire comme une histoire dans un livre qu'on peut lire dans un livre ou si y faut changer des choses, vous ouvrez bien vos oreilles*
l'oiseau va arracher la fleur pour la planter dans le château,000
quand elle l'a mis dans le château, eh ben le colibri partait avec tous ses amis oiseaux,000
l'oiseau quand il vole, eh ben il voit une fleur, et puis il l'emmène la planter dans le château,000
le colibri, il prend la fleur, et puis aussi il la met dans l'château,000
la fleur, et ben elle a poussé, et on l'a arrosée,000
en fait il porte quelque chose dans sa bouche,000
est-ce que ça peut faire une histoire' comme quand moi j'vous lis l'histoire d'un livre'
- 2 EE : / non, /
 3 EE : / oui, /
 4 M : *pourquoi, Grégory'*

17. Sans entrer dans une querelle d'Allemand sur la définition du récit, convenons que la présence d'un conflit est de nature à faciliter la production d'un récit, plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'une production collective, en multipliant les relais d'empathisation, à travers la diversification des personnages : ces derniers représentent des points d'appuis variables pour construire des interprétations variées, sur la base d'identifications variées aux différents acteurs et / ou actants.

18. Cf. *La maîtrise de la langue à l'école* : il ne faut pas attendre que « l'enfant sache matériellement écrire, c'est à dire calligraphier à une vitesse raisonnable et faire attention à l'orthographe pour produire des textes et commencer à en apprendre les multiples contraintes. L'entraînement à un usage explicite du langage oral, lorsqu'il fait une large part à l'annonce de nouvelles, au récit, à l'explication, à la description, etc., est certainement une première étape indispensable.

Dans un exercice comme « la dictée à l'adulte », les enfants voient la proposition énoncée oralement par l'un d'eux être reformulée, grâce à l'interaction de la classe, pour devenir une énonciation qu'on peut écrire sous les yeux [...] L'attention des enfants peut être ainsi mobilisée sur un nombre limité de problèmes, selon le cas : l'organisation du schéma, la structure d'ensemble du texte, sa mise en mot, sa cohésion, etc. » (*La maîtrise de la langue à l'école*, CNDP / Savoir Livre 1992 : 157s).

- 5 Grégory : *parce que c'est écrit la même chose avec Esther et / XXX /*
- 6 E : */ XXX /*
- 7 M : *parce que y'a des choses qui se répètent, tu as raison Grégory,000 Esther et Gwénaëlle ont dit la même chose, elles ont dit, l'oiseau va planter la fleur dans l'château, 000 puis Gwénaëlle elle a dit, 000 non, c'est Gwénaëlle qui a dit ça, 000 et Esther elle a dit, 000*
- 8 EE : *devant l'château,*

En 4 M, le maître ne questionne que les élèves qui ne sont pas d'accord pour considérer le résultat comme une « histoire » : comme les autres ne sont pas interrogés, on en conclut que le point de vue adverse est jugé non pertinent. Quant au critère mis en avant, c'est celui de la répétition de propositions ou de syntagmes, et non celui de la construction et de la motivation du récit, c'est à dire de sa signification : en effet, il n'est pas certain que les propos du maître, en 7M, soient une reformulation fidèle du tour 5G, car Grégory, en citant *la même chose*, critique une récurrence thématique, plutôt qu'une répétition linguistique.

Autrement dit, il se produit, par un coup de force « naturel », un glissement sémantique majeur, avec la substitution d'une conception du récit comme « écriture »¹⁹ à la conception antérieure du récit comme diégèse, dans laquelle la question des répétitions n'avait absolument la même signification. Cette substitution se paie au prix fort :

- d'abord au prix d'une analyse très superficielle de *l'histoire* (diégèse), en réception, ce qui entraîne une production elle-même pauvre ;
- ensuite au prix d'une mise entre parenthèses d'une amorce de réflexion sur des mécanismes d'écriture du *récit* ;
- enfin, au prix d'une focalisation sur des phénomènes d'écriture qui ne sont pas spécifiques au récit, les répétitions et la suppression des phatiques : à la limite, peu importe que les propositions retenues soient peu motivées, pourvu qu'elles ne se répètent pas.

Cette attitude se confirme quelques tours de parole plus loin :

- (4) 1 M : *d'accord une première chose à changer [les répétitions] ensuite est-ce qu'il y a d'autres choses qui vont pas'*
- 2 Alexis : *non,*
- 3 M : *ça va tout' sinon, 000 on pourrait écrire un livre avec ça'*
- 4 EE : *oui,*
- 5 Alexis : *oui ça va tout, ça va tout,*
- 6 M : *écoute bien000 j'veais t'relire quelque chose, Alexis,*

19. Formulation volontairement vague qui renvoie aux confusions entre le niveau de l'écriture du récit (choix d'une perspective narrative, choix d'un ordre des événements isochrone ou an-isochronique, etc.) et celui de la mise en mots (ou narration), selon la tripartition genettienne [histoire / récit / narration]. Cf. Genette 1972, 1983 et Reuter 1991.

- L'oiseau, EH BEN, quand il vole, EH BEN, il voit une fleur, et puis il l'emmène la planter dans l'château, est-ce que ça peut être une phrase que je lis dans un livre'**
- 7 EE : oui,
 8 EE : non,
 9 M : **par exemple on a des p'tits mots pour relier les phrases, mais on dit jamais, EH BEN, alors par exemple, on va essayer maintenant de réécrire notre histoire pour qu'elle soit comme dans un livre, 000 j'vous relis le début, vous m'dites quand il faut changer, l'oiseau va arracher la fleur pour la planter dans l'château, 000 quand elle l'a mis 000 qui c'est elle'**
- 10 E : / la fleur /
 11 EE : / l'oiseau, /
 12 M : l'oiseau' on dit elle'
 13 EE : / non /
 14 E : / on / dit il,
 15 M : **alors il faudrait changer ça, faudrait dire' il l'a mis dans le château, 000 EH BEN, le colibri partait avec tous ses amis oiseaux'**
- 16 EE : / non, /
 17 Neal : / EH / BEN, non,
 18 M : **alors' EH BEN,000 on l'enlève,000 tu as raison, Neal, ça c'est quelque chose qu'on dit quand on parle mais qu'on peut jamais écrire,**

Les corrections portent d'abord sur la suppression des *eh ben*, considérés comme des phatèmes, dont il était certainement superflu de s'occuper (si on les considère comme tels), et dont la notation au tableau résulte d'une volonté d'apprenti linguiste voulant transcrire fidèlement les oralisations des élèves. Or, si l'on a là la trace d'une volonté d'être attentif à la parole des élèves, il est clair que cette notation, sélective, renvoie à des représentations traditionnelles de l'oral, notamment la présence de ces phatèmes. C'est là un faux problème, car les élèves ne les reproduisent pas dans le passage de l'oral à l'écrit. En revanche, la question des accords (cf. M 12) est une vraie difficulté, qui fait ici l'objet d'une résolution imposée par le maître. Quant à la structuration orale avec ses constructions segmentées, elle n'est pas davantage discutée ni modifiée dans le résultat final, alors que c'eût été un des changements essentiels à opérer, les *eh ben* jouant un rôle de marqueur de structuration à l'oral (et ne se limitant pas à un pur phatème), alors que la structuration Thème + Rhème opère différemment à l'écrit.

Ultérieurement, le travail portera sur l'emploi des substituts pronominaux, que certains élèves proposent, et sur l'emploi du présent plutôt que l'imparfait :

- (5) 1 M : ***l'oiseau va arracher la fleur pour la planter dans le château quand il l'a mis dans le château, le colibri partAIT avec tous ses amis oiseaux,***
- 2 Loïc : *partAIT, ça v- ça va pas*
 3 M : *qu'est-ce qu'il faut mettre'*

- 4 Loïc : *part*
 5 M : *il faudrait dire part très bien Loïc
 l'oiseau quand il VOLE il VOIT et puis il l'EMMÈNE la
 planter dans le château 000 le colibri il PREND la fleur
 et puis aussi il la MET dans le château 000 ça on a dit
 qu'on répétait deux fois la même chose*

On voit que l'intonation permet au maître de faire entendre très efficacement la continuité du paradigme du présent, sans qu'il soit besoin de justifier l'opposition présent / imparfait : avec des enfants de cet âge, il n'y a pas à entrer dans des considérations théoriques, et l'imprégnation est bien rendue par la prosodie. En revanche, il est plus discutable de ne pas expliquer la répétition de *dans le château*, compte-tenu du choix de corriger les répétitions. Mais ce qui reste à l'écrit, alors que cela aurait pu être corrigé, c'est la topicalisation²⁰ (*l'oiseau*, quand il vole il voit), même s'il n'y avait pas à en justifier longuement les raisons, à ce niveau.

Ainsi l'activité sollicite beaucoup les élèves, autour d'objectifs ambitieux, mais aux résultats discutables étant donné les contradictions entre la production d'un petit « récit » et son exploitation dans une perspective oralo-graphique : *car celle-ci est faiblement représentative de l'écriture d'un récit, ou des transpositions qu'impose le passage de l'oral à l'écrit, et celle-là reste en deçà des attentes en matière de construction d'une histoire*. À ces contradictions peuvent s'ajouter celles qui concernent la gestion des interactions, aux prises avec les attentes contradictoires autour de la participation des élèves et de la discipline.

3. QUAND LA GESTION DES TOURS DE PAROLE ENRAYE LES ÉCHANGES ET LA CO-CONSTRUCTION DES SAVOIRS

Savoir s'écouter, c'est aussi important que savoir se parler. D'où l'importance du respect d'un ensemble de normes interactionnelles, qui relèvent pour partie de la politesse²¹. De nombreuses grilles d'évaluation mettent l'accent sur ces paramètres communicationnels. L'analyse des enregistrements avec des élèves ne peut qu'inciter à travailler cette dimension, en objectivant un certain nombre de critères, souvent listés dans les travaux consacrés à l'oral : lever la

20. La question n'est pas évoquée par les stagiaires faute de cadre théorique disponible pour penser ces problèmes d'articulation entre écrit et oral, micro-syntaxe et macro-syntaxe. Les travaux de Blanche-Benveniste, Berrendonner sont peu connus des étudiants, peu répercutés dans les manuels. Espérons que la parution récente, en direction des formateurs d'IUFM, de *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* Marie-José Béguelin (ed), De Boeck / Duculot, 2000, comblera ce vide.
21. Malgré les *Textes Officiels* récents insistant sur le rôle de l'oral (BO 26 août 1999, 11 novembre 1999), les Objectifs du cycle III n'abordent l'oral que sous l'angle de la lecture à voix haute, des exposés, ou du travail sur des genres oraux bien identifiés (enquête, récit oral), focalisant sur la production orale. Il n'est jamais question de l'écoute et de l'analyse d'enregistrement oraux (vidéo ou audio-vidéo), qui seraient pourtant utiles, à l'heure où tant d'informations passent par ces canaux.

main pour prendre la parole; ne prendre la parole qu'après que le maître vous y autorise; ne pas parler en même temps qu'un autre pour éviter les chevauchements; ne pas interrompre; parler distinctement; regarder celui à qui on s'adresse, etc.

L'enfer pédagogique étant pavé des meilleures intentions, il n'est pas rare de voir des enseignants focaliser sur ces paramètres communicationnels, en adoptant un dirigisme stérilisant par son systématisme. Le risque est que cette centration exclusive sur les paramètres communicationnels élémentaires aboutisse à une situation où le maître ne cesse d'interrompre la discussion entre élèves en relevant toutes les infractions à la règle, et se situe par conséquent en situation centrale, réprimandant les uns et redonnant la parole aux autres, ce qui aboutit à multiplier les situations de parole unidirectionnelles maître / élève 1, maître / élève 2, etc. au détriment d'une circulation de la parole entre les élèves eux-mêmes. Cette sur-représentation du rôle du maître illustre bien ces situations de parole inégale analysées par F. François²². Cette inégalité ne concerne pas seulement la gestion des places, dont les élèves sont exclus, puisqu'elle reste le privilège du maître, elle concerne aussi la construction des savoirs. De même que le maître reste celui qui veut avoir la maîtrise de la circulation de la parole, il reste celui qui dévoile le savoir, ne déléguant aux élèves qu'un rôle de faire-valoir dans le déroulement des contenus. Bref, la recherche à tout prix de l'ordre communicationnel se fait... au détriment de la communication et de la co-construction des savoirs, qui tournent à vide : ainsi de ces questions successives adressées à un élève mis en demeure de dire s'il a aimé ou non la présentation d'un livre effectuée par ses camarades :

(6)²³ 1 M : *qu'est-ce que tu as pensé de ce qu'elles ont présenté, tu nous donnes ton avis, ça t'a donné envie de lire le livre, chut' taisez-vous' 000 j'interroge Guillaume, tout le monde parlera, mais attendez votre tour, alors' pourquoi tu le lirais, tu m'expliques' 000 qu'est-ce qui t'a plu dans ce qu'elles ont présenté' 000 ne riez pas, 000 alors Guillaume' 000 t'as pas d'idée' 000*

2 Guillaume : *non,*

La batterie de questions auxquelles Guillaume est soumis ne lui laisse guère le temps de répondre! Rien d'étonnant à ce qu'il ne dise rien, ou réponde par un monosyllabe...

Comme le dit J.F. Simonpoli, la parole «se vole²⁴» aussi, c'est pourquoi le maître ne saurait sans dommage se cantonner dans le rôle de celui qui donne la parole, ou inciter les élèves à attendre qu'un locuteur ait terminé avant de parler, situation qui n'est jamais nette dans les échanges, tant les élèves, lorsqu'ils ne

22. Cf. F. François, *La communication inégale*, et *Pratiques de l'oral* 1993 : 129-134ss.

23. Exemples (6) et (7) : Corpus extrait de D., S. (2000) *Une séquence d'apprentissage de l'oral en cycle 3*. Mémoire de PE2, IUFM de Lyon.

24. Simonpoli 1995.

répondent pas par des monosyllabes, produisent un discours en devenir, traversé par l'incomplétude : dans ces conditions, l'interruption peut venir compléter, réorienter, valider, etc. En définitive, l'idée d'un ordre communicationnel rigide va de pair avec le mythe d'un discours immédiatement cohérent dont le cours serait interrompu par un interlocuteur menaçant, gênant par essence... Bref, à cet ordre rigide imposé et largement fantasmé, il est sain d'opposer la fécondité du désordre créateur : Brunner a raison de faire observer que « l'éruption du conflit et sa prise en compte dans les échanges est la pierre de touche d'un véritable échange socialisateur et socialisé » (Brunner et alii 1985 : 69). Il est certain que l'écoute critique par les enfants des enregistrements peut les aider à prendre conscience de la nécessité de s'écouter. Mais l'analyse de l'enregistrement fournit de tout autres (r)enseignements au maître, en l'aidant à objectiver le caractère contre-productif d'une « police communicationnelle » vide de sens :

- (7) 1 Sabrina : *elle a coupé la parole à Clément,*
 2 Cécilia : *ouais, elle a coupé la parole,*
 3 M : *à quel moment'*
 4 Sabrina : *euh*
 5 Cécilia : *eh ben j'ai bien aimé*
 6 M : *chut, c'est Sabrina qui parle,*
 7 Sabrina : *euh il a fait euh, j'ai bien aimé parce que et après elle a coupé la parole et après'*
 8 M : *d'accord là c'était Clément qui avait la parole, tu vois, il faut lui laisser terminer sa phrase et ensuite tu peux donner ton avis, Horia'*
 9 Horia : *on aurait dit qu'elle était pas d'accord sur ce qui se disait, pourquoi il il avait pas aimé, euh*
 10 M : *si elle est pas d'accord, s'il y a deux avis différents, comment est-ce qu'on peut faire à ce moment là'*
 11 Sabrina : *elle peut dire après qu'il a fini,*
 12 M : *voilà, on attend que l'autre ait terminé, chut, oui' Horia'*

L'écoute de l'enregistrement focalise de manière discutable sur le caractère radicalement négatif des interruptions et chevauchements, ce qui implique de ne prendre la parole qu'après que l'autre a fini²⁵. Cette règle est on ne peut plus contestable, dans une optique où l'objectif est la co-construction des savoirs. On comprend que couper la parole, en situation de conflit cognitif, ou quand on a compris, pour manifester sa compréhension et son accord, fait partie des conduites langagières positives, et que, plutôt que de toujours focaliser unilatéralement sur un ordre communicationnel irénique, il est aussi utile d'apprendre aux enseignants et enseignants stagiaires à repérer ces interruptions de nature différée, et à les gérer en conséquence. Ainsi, si l'on se reporte à l'exemple (1), on constatera que les tours

- 21 M : *et puis qu'est-ce qu'on voit là' un short avec des'*
 22 EE : *bretelles,*
 23 M : *un petit pull'*

25. Évidemment, le maître fait le contraire de ce qu'il recommande, en M 6 et 8...

- 24 EE : *rouge,*
 25 Stella : *des chaussures / rouges, /*
 26 Manon : */ et / des chaussettes vertes,*
 27 M : *d'accord, comment elle se tient, Lisa'*

comportent des interruptions qui ne sont pas ressenties comme agressives, puisque les élèves s'interrompent pour compléter des informations sur les couleurs, les vêtements. On est ici dans un court échange caractérisé par la co-locution et la co-énonciation (au sens de Jeanneret 1999), c'est à dire que les tours 22, 23, 24, 25 et 26, qui renvoient à des locuteurs différents, complètent le tour précédent pour former un seul énoncé, assumé par tous les locuteurs-énonciateurs. C'est ce que confirme le *d'accord* du maître : ces interruptions, qui sont autant de contributions communes à la résolution du « problème », ne sont pas ressenties comme une gêne, ni par les élèves, ni par le maître. Il est au demeurant significatif que cette co-construction corresponde à un des rares²⁶ moments où la parole circule entre les élèves, sans repasser nécessairement par l'adulte.

On peut même aller jusqu'à imaginer que ces phénomènes de co-locution et d'interruptions soient observés par les élèves, à partir d'enregistrements effectués en classe : l'analyse peut être l'occasion de mettre en relief l'importance de la dimension verbale et paraverbale dans la construction d'interruptions plus ou moins complices ou agressives. Certes, ces paramètres n'ont probablement pas à faire l'objet d'un enseignement spécifique, mais il n'est sans doute pas inutile de faire observer comment les locuteurs s'interrompent effectivement, comment on peut manifester au partenaire, avant de l'interrompre, qu'on a envie de prendre la parole (gestuelle, proxémique, phatiques, signaux verbaux, paraverbaux ou non verbaux de désaccord ou d'approbation²⁷), comment, l'ayant prise, on peut s'excuser de cette intrusion, comment ne pas abuser, dans quelles conditions (intonation, mimique, gestuelle, adoucisseurs) l'interruption n'est pas agressive.

Il est donc regrettable que cette dimension de la conduite interactionnelle ne fasse pas l'objet sinon d'un enseignement spécifique, du moins d'un travail de conscientisation, à mener avec prudence et tact, tant ces observations sont susceptibles d'engager des stigmatisations d'habitus langagiers auxquelles l'École ne doit pas contribuer²⁸. En tout état de cause, l'absence de ces critères, dans les grilles d'évaluation, est tout à fait symptomatique de l'état de la transposition didactique. Certes, il est plus facile de mettre en lumière les ratés de la communication, que les chevauchements et interruptions opérant dans un processus de co-construction : il est certain que l'étude des enregistrements est, sur ce plan, utile davantage pour le maître que pour l'élève. L'enseignant aurait avancé

26. Dans le corpus.

27. Cf. Kerbrat-Orecchioni *Les interactions verbales*.

28. Ce qui ne signifie pas que l'on doive se satisfaire à bon compte en ignorant que ces habitus langagiers existent et sont stigmatisés en dehors de l'École. Respecter les usages sociaux de la parole n'empêche pas qu'on cherche à enrichir les registres, les styles, les « niveaux », dans l'optique d'une amélioration de la variation stylistique ou situationnelle (variation diaphasique, cf. Gadet 1996 : 5).

en ne se focalisant pas obstinément sur des conduites si rigides qu'elles en deviennent artificielles, et en acceptant de s'effacer dans les cas où les élèves échangent, dans un désordre créateur.

Ainsi, les expériences précédentes pointent tantôt sur des déficits interprétatifs, tantôt sur des déficits interactionnels : dans les deux cas, les échanges révèlent une attention insuffisante à la dimension herméneutique. L'hypothèse que l'on voudrait présenter dans cette dernière section, c'est que l'exploitation d'un certain nombre de caractéristiques du récit oral serait de nature à aider à l'intensification des mécanismes interprétatifs, via une activation des échanges entre élèves et que cette double intensification pourrait produire en retour un riche travail oralo-graphique.

4. LES RESSOURCES HERMÉNEUTIQUES / LINGUISTIQUES DE L'ORALISATION DU RÉCIT ÉCRIT ET DU RÉCIT ORAL

Trop souvent, la question de la signification est réduite à un sens unidirectionnel, lui-même réduit à des paraphrases sans saveur, au déni de la lecture plurielle dont les textes littéraires devraient être l'objet. Ce faisant, on sous-exploite la valeur anthropologique des récits, et des processus d'interprétation et de création. Précisons ici avec force que cette lecture plurielle vise non seulement la réception des textes littéraires, elle vise aussi la production, par les élèves eux-mêmes, de textes sinon « littéraires » par leur statut, à tout le moins par leur visée.

On mesure que les activités précédentes sont prises entre l'enclume de l'apprentissage du genre du récit et le marteau de l'apprentissage du code écrit. Et il est bien compréhensible que ces exigences puissent jouer momentanément à contre-front. Mais cette situation n'est pas fatale. En définitive, comme le rappelait opportunément E. Nonnon, le récit oral a des choses à nous dire sur le récit en général, qu'un enseignement par trop réductionniste du récit écrit a longtemps occultées. On évoquera de manière programmatique²⁹ ce qui a trait d'une part à l'oralisation des récits (phénomène qui ne recouvre pas toute la question du récit oral) et d'autre part deux caractéristiques essentielles du récit oral (sa dimension interactive, et l'importance de l'évaluation), tous phénomènes qui pourraient favoriser l'acquisition de la compétence narrative et améliorer les pratiques langagières oralo-graphiques.

En premier lieu, un travail didactique sur les ressources de l'oralisation des récits écrits pourrait aider à la compréhension des textes, et favoriser les lectures plurielles, corrélées à l'objectivation d'un certain nombre de phénomènes linguistiques pertinents :

- le travail sur la voix, le corps, sur la dramatisation, sur la mise en scène des changements énonciatifs, reposant sur la dimension mimétique / expressive de la voix, est à même d'incarner la psychologie, la sociologie ou l'axiologie des personnages, et donc d'enrichir la

29. Et on esquissera des pistes pour des activités possibles.

réflexion sur les motivations des actions, ou sur les stratégies narratives. Sur ces plans, nous nous permettons de renvoyer à nos publications sur les effets argumentatifs (in)directs qui découlent des points de vue narratifs et des points de vue discursifs, en contexte narratif³⁰, sur la motivation des chaînes anaphoriques, articulée avec le point de vue³¹, où nous développons parfois dans le détail des activités d'enrichissement des textes, sur la base de la prise de conscience des effets. Certes, ces travaux concernent tantôt le cycle 3 de l'école primaire, tantôt, pour la première publication, des activités d'écriture fictionnelle dans l'enseignement supérieur, mais le mécanisme cognitif reste dans tous les cas similaire, tout comme la posture de distanciation à l'égard des textes intermédiaires produits, qui ne peuvent s'améliorer que par la prise en compte des effets construits par le texte sur le co-énonciateur.

- le travail sur les phénomènes prosodiques (changement de rythme, longueur des pauses, accents d'intensité) est susceptible d'aider à la saisie de la structuration des épisodes, en lien avec les temps, les répétitions (cf. Fillol et Mouchon, 1977). L'intérêt réside dans l'objectivation de ces critères prosodiques et dans leur mise en relation avec les niveaux syntaxiques et sémantiques : ainsi du rôle de la prosodie dans la segmentation des épisodes du récit, (souvent) marqués par des pauses longues. Même si l'on est bien incapable de dégager un système entre ces trois niveaux, la mise en relief de corrélations souples entre prosodie, syntaxe et sémantique vaut à tout prendre mieux que le silence, surtout si l'on se place du côté des apprenants.

En second lieu, ce travail sur l'oralisation gagnerait à s'appuyer sur la dimension interactionnelle. S'il est une dimension centrale que les maîtres devraient favoriser, c'est la notion de co-construction, corrélée à celles d'interaction et d'évaluation³². Labov a bien montré que l'évaluation n'est pas une des composantes du récit parmi d'autres, au même titre que le résumé, les indications, le développement, la conclusion et la chute) : l'évaluation traverse tout le récit, puisqu'il s'agit pour le locuteur de rendre son récit intéressant pour le destinataire. Dans cette optique, l'évaluation concerne et le choix d'événements inté-

30. Rabatel 2002 « L'argumentation en contexte narratif. Écrire l'effet point de vue » in *Pratiques d'écriture argumentative*, Oriol-Boyer C. (ed). Paris, Bertrand-Lacoste (à paraître).

31. Rabatel A. 2002 « Quand voir c'est (faire) penser : la motivation des chaînes anaphoriques et le regard du locuteur » Actes du colloque *Les relations intersémiotiques*. Presses Universitaires de Lyon (à paraître) et Rabatel 2002 « Marquage évidentiel des chaînes anaphoriques et transposition de points de vue » (Actes du colloque *La médiation*, Université de Rouen).

32. Notion pertinente y compris pour l'écriture du récit monologal, comme le montrent nos travaux sur le point de vue en cycle 3 ou dans le cursus secondaire et universitaire (cf. notes précédentes), mais qui est encore plus rentable dans le cadre de la production interactionnelle de récits oraux.

ressants et celui d'une narration dramatisée, inédite, avec commentaires qui expliquent le récit et justifient sa narration.

Il est probable que la comparaison entre les comportements linguistiques (et mimo-gestuels) des enfants lorsqu'ils racontent en situation non scolaire des histoires qui leur sont arrivées (dimension interactive forte, évaluations fréquentes) et leur comportement langagier régressif lorsqu'il s'agit de proposer une histoire dans le cadre scolaire montre combien peu la situation scolaire exploite de compétences langagières, dès lors que les sujets parlants ne se sentent pas impliqués dans le récit... On peut souhaiter que l'interaction en milieu scolaire favorise la réalisation interactive de l'évaluation, ce qui est sans doute source d'enrichissement cognitif et langagier. Certes, il est indéniable que l'égocentrage des élèves complique la co-construction des récits : mais une démarche qui incite les élèves à s'expliquer, à évaluer les effets de leurs propositions, à privilégier le processus narratif (fût-ce, dans un premier temps, au détriment du produit fini) peut enrichir l'interprétation et la production des récits, améliorer l'étayage du maître, et, à terme, favoriser l'acquisition oralo-graphique de la compétence narrative.

Les interactions orales fournissent aux élèves un cadre optimal pour les négociations sur les choix à opérer en vue des effets à produire :

- elles sont l'occasion d'activités langagières de présentation, d'explication, de réfutation, de justification, de rectification (par expansion, déplacement, suppression, ellipses, sous-entendus). Ce travail suppose toutefois que le maître recentre par ses questions la réflexion sur les effets pragmatiques des choix, en fonction du cahier des charges qui a été ou négocié ou imposé ;
- il suppose aussi que la discussion distingue bien ce qui concerne d'abord la co-construction de l'histoire (avec une réflexion méta sur la pertinence de telle ou telle proposition concernant les personnages, l'histoire, les lieux), ensuite la mise en texte de l'histoire ;
- à chacune de ces étapes, il est loisible d'imaginer que la prise de distance à l'égard de ses propres productions ou de celles du collectif, et l'amélioration qui en est escomptée, s'enrichissent de la convocation de telle histoire déjà lue, de l'imitation de tel procédé d'écriture déjà observé ;
- ce type de travail débouche sur l'exploitation de la dimension intertextuelle qui est au cœur des productions humaines, et il aide les élèves à enrichir leur prise de parole personnelle par la confrontation / comparaison avec celle des autres. Il serait tout à fait arbitraire de réduire cette dimension intertextuelle, au cœur du processus génétique d'amélioration des textes, à un pur et simple décalque : le maître peut toujours citer telle histoire antérieure, ou tel tour grammatical ou trait stylistique en invitant à produire un effet de même nature, mais de force plus ou moins grande (notions de continuum et de gradation), ou à produire des effets inverses, ou à jouer sur les registres, etc.

En tout état de cause, travailler le récit à l'oral ne signifie pas qu'on travaille le récit oral, ni même qu'on fasse toujours « de l'oral ». S'il est légitime d'articuler activité orale d'analyse ou de production d'un récit et activité écrite, il est en revanche plus discutable d'instrumentaliser l'une au profit de l'autre, d'autant que, comme on l'a vu, le « profit » est mince : telle est, nous semble-t-il, la leçon essentielle à tirer de ces activités présentées par de jeunes stagiaires qui marquent, à travers la variété des activités comme à travers leurs qualités d'écoute, des qualités professionnelles indéniables, dont on mesure qu'elles pourraient être très efficaces, grâce à une réorientation des échanges autour de la dimension pragmatique des choix narratifs, et des effets herméneutiques qui s'ensuivent. Il semble, par conséquent peu productif de vouloir systématiquement poursuivre plusieurs objectifs en même temps, par exemple de vouloir initier les élèves aux mécanismes de l'écrit au prix de simulacres de récits. Après tout, il y a bien d'autres occasions fonctionnelles dignes d'être exploitées pour la dictée à l'adulte, et il est dommage de ne pas exploiter les potentialités des échanges oraux pour produire des récits aussi riches que possible.

BIBLIOGRAPHIE

- BEGUÉLIN, M.-J. (ed) (2000) : *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles, De Boeck / Duculot.
- BERGOUNIOUX, P : Un vrai livre, *Revue Théodore Balmoral* 26 / 27.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997) : *Approche de la langue parlée en français*. Gap, Paris, Ophrys.
- BRES, J. (1994) : *La narrativité*. Bruxelles, Duculot.
- BRUNNER, C. FABRE, S. KERLOCH', J.-P. (1985) : *Et l'oral alors ?* Paris, Nathan / INRP.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral*. Paris, ESF.
- DURAND, JM. (1998) : La construction de formulation dans une tâche explicative, *Repères* 17, 197-220.
- FAYOL, M. (1985) : *Le Récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Lausanne, Paris Delachaux et Niestlé.
- FILLIETTAZ, L. (2000) : *Actions, activités, discours*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- FILLOL, F. et MOUCHON, J. (1977) : Les éléments organisateurs du récit oral *Pratiques* 17. Metz.
- FRANÇOIS, F. (1990) : *La communication inégale*. Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.
- FRANÇOIS, F. (1993) : *Pratiques de l'oral*. Paris, Nathan.
- GADET, F. (1996) : *Le français ordinaire*. Paris, Armand Colin.
- GENETTE, G. (1972) : *Figures III*. Paris, Le Seuil.
- GENETTE, G. (1983) : *Nouveau discours sur le récit*. Paris, Le Seuil.

- GROSMANN F. (1996) : Que devient la lecture enfantine quand on la lit aux enfants d'école maternelle, *Repères 13*.
- JEANNERET, T. (1999) : *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*. Berne, Peter Lang.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales Tome 1*. Paris, Armand Colin.
- LENTIN, L. (1982) : *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*. Paris, ESF.
- MAIRAL, C. et BLOCHET, P. (1998) : *Maîtriser l'oral*. Paris, Guides Magnard.
- M.E.N. (1992) : *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris, CNDP / Savoir Livre.
- NONNON, E. (1999) : La notion de point de vue dans le discours, *Pratiques 100*. Metz.
- NONNON, E. (2001) : Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit, *Repères 21*, 23-52.
- PALLAUD, B. et BLANCHE-BENVENISTE, C. (1994) : Le récit oral en situation scolaire avec des enfants de 5 à 6 ans, *Le récit oral*, Brès J. (ed), 179-189. Montpellier : Praxiling, Université de Montpellier III.
- RABATEL, A. (2002) : L'argumentation en contexte narratif. Écrire l'effet point de vue in *Pratiques d'écriture argumentative*, Oriol-Boyer C. (ed). Paris, Bertrand-Lacoste (à paraître).
- RABATEL, A. (2002) : Quand voir c'est (faire) penser : la motivation des chaînes anaphoriques et le regard du locuteur, Actes du colloque *Les relations inter-sémiotiques*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon (à paraître).
- RABATEL, A. (2002) : Marquage évidentiel des chaînes anaphoriques et transposition de points de vue. Actes du colloque *La médiation en langue et en discours*. Delamotte-Legrand, R. (ed). Paris, Champion (à paraître).
- REUTER, Y. (1991) : *Introduction à l'analyse du roman*. Paris, Bordas.
- SIMONPOLI, J.-F. (1995) : *Ateliers de langage pour l'école maternelle*. Paris, Hachette.
- TAUVERON, C. (1996) : *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.
- TRAVERSO, V. (1999) : *L'analyse des conversations*. Paris, Nathan.
- VION, R. (1992, 2000) : *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, Hachette.