



HAL
open science

Produire oralement en continu avec des albums codés dans le contexte plurilingue de la Guyane

Julien Ligneel

► **To cite this version:**

Julien Ligneel. Produire oralement en continu avec des albums codés dans le contexte plurilingue de la Guyane. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-02190132

HAL Id: dumas-02190132

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02190132>

Submitted on 22 Jul 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Produire oralement en continu avec des albums codés

Dans le contexte plurilingue de la Guyane

**LIGNEEL
Julien**

Sous la direction de DEJEAN Charlotte

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche

Année universitaire 2018-2019



Produire oralement en continu avec des albums codés

Dans le contexte plurilingue de la Guyane

LIGNEEL
Julien

Sous la direction de DEJEAN Charlotte

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication

Département Sciences du langage & Français langue étrangère

Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits

Parcours : FLES à orientation recherche

Année universitaire 2018-2019

Remerciements

Je tiens à remercier ma directrice de mémoire, Mme Charlotte Dejean, dont l'exigence bienveillante a accompagné mes recherches jusqu'à leur aboutissement.



DÉCLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LIGNEEL

PRENOM : JULIEN

DATE : 23/05/19

SIGNATURE :

Sommaire


	UNIVERSITÉ Grenoble Alpes	.....1
Remerciements	.....	3
Sommaire	.....	5
Introduction	.....	7
Partie 1 - Ancrage théorique	.....	10
Chapitre 1. Quelques aspects de l'oral en didactique	.....	11
1. Prendre conscience des « mythes séparateurs »	.....	11
2. Situer l'oral dans un cadre didactique	.....	15
Chapitre 2. Dire un conte à l'école	.....	20
1. Quelques caractérisations théoriques du récit	.....	20
2. Le rappel de récit	.....	22
Chapitre 3. Entre discours et texte	.....	26
1. Une distinction fondamentale	.....	26
2. La dynamique communicative	.....	27
Partie 2 - Terrain et méthodologie de la recherche	.....	31
Chapitre 4. Contexte de l'expérimentation	.....	32
1. Le terrain	.....	32
2. Les sujets	.....	35
Chapitre 5. Le dispositif de recueil des données	.....	39
1. Les livres codés de l'artiste	.....	39
2. Les livres codés des élèves	.....	41
Partie 3 - Analyse et interprétation	.....	51
Chapitre 6. Données quantitatives et qualitatives	.....	52
1. La longueur des productions	.....	52
2. La dynamique communicative chez les CE2	.....	57
3. Cohérence et cohésion dans les productions des élèves	.....	65
4. Synthèse	.....	77
Conclusion	.....	80
Bibliographie	.....	83
Glossaire	.....	86
Sigles et abréviations utilisés	.....	87
Table des illustrations	.....	88
Table des annexes	.....	89

Table des matières.....	137
--------------------------------	------------

Introduction

Bien qu'il soit omniprésent dans les pratiques scolaires quotidiennes, l'oral s'avère être un objet d'enseignement difficilement identifiable par les enseignants (Garcia-Deban, 2001). L'intérêt grandissant exprimé par les récents textes de référence de l'école primaire¹ pour les enjeux de l'enseignement de l'oral témoigne pourtant des multiples avancées didactiques dans le domaine. Située dans l'Académie Guyane, notre recherche, en continuité avec la réflexion sur les méthodologies d'enseignement du Français Langue de Scolarisation (FLSco), prend pour point de départ un acte de dévolution classique : comment faire parler les apprenants ?

Par ce premier questionnement nous formulons l'intention de cerner une certaine dimension de la parole scolaire. Notre étude, ancrée dans un genre scolaire traditionnellement établi, le récit oral d'un conte par des élèves de CE2 et de CM1, s'ouvre vers la thématique de l'oral en continu. En quittant temporairement la forme ritualisée du cours dialogué, nous espérons découvrir l'hétérogénéité des profils des apprenants autrement que par les évaluations d'une parole magistrale monopolisant un espace conversationnel partagé majoritairement entre des sujets scolairement favorisés.

Outre l'allongement des prises de parole, nous avons par ailleurs cherché à élaborer un dispositif propre à développer les compétences langagières orales des élèves allophones accueillis en classe ordinaire. Une même tâche dévolue à tous devrait en outre permettre de donner du relief, de la profondeur à l'hétérogénéité du groupe, tout en favorisant l'instauration entre les apprenants d'un jeu polylogal riche et complexe fait de reprises et de reformulations. Afin de répondre à ces deux attentes, l'allongement des interventions et l'inclusion de tous, nous avons choisi de faire un usage pédagogique de contes populaires mis en images à la manière de l'artiste Warja Lavater. C'est en effet la découverte des albums codés de l'artiste qui est à l'origine de notre problématique : dans quelle mesure les albums codés peuvent-ils aider les élèves à produire les formes de discours attendues dans une pratique scolaire ?

Prenant pour point de départ un conte populaire écrit, nous espérons que, plus que par les oralisations de ce *texte source*, l'input sera réalisé au travers des interactions orales

¹ Programmes pour les cycles, 2015

dédiées à la fabrication des images du conte. L'usage didactique des albums codés sera ainsi opéré selon deux volets : la création des images d'un conte et la narration orale produite à partir de ce support pictural. De la création de ces albums, supports potentiels de l'interaction orale en classe et de la parole en continu, nous formulons une première hypothèse qui revêt la forme d'une tentative : en visant l'allongement des prises de parole, nous pensons ainsi pouvoir obtenir pour premier résultat la création d'une base empirique sous la forme de corpus oraux. C'est par l'analyse des transcriptions des récits des apprenants que nous tenterons alors de savoir si les productions répondent aux attendus scolaires. Nous étudierons ainsi en détail le résultat produit par la tâche discursive engagée au regard de ce que peut signifier : « pratiquer avec efficacité les formes de discours attendues – [...] – dans des situations où les attentes sont explicites ; en particulier raconter seul un récit étudié en classe. » (Programmes pour les cycles, 2015)

Notre mémoire à visée descriptive cherche à atteindre une meilleure compréhension des processus langagiers, cognitifs et linguistiques mis en jeu lors de pratiques langagières monogérées et polygérées. L'intégration de l'œuvre de Warja Lavater dans un cadre didactique implique que nous avancions des hypothèses de recherche dans deux directions.

Nos interrogations porteront ainsi sur le niveau de contextualisation du discours. Nous chercherons à comprendre par quelles voies s'opère la régulation du discours : de la variété des profils d'acculturation scolaire ressortira-t-il des narrations fortement ancrées dans la situation de communication pour les uns et des récits décontextualisés pour d'autres ? En d'autres termes, les élèves seront-ils aptes à répondre aux contraintes communicationnelles et à se détacher du support pictural pour construire leurs narrations ?

Nous nous interrogerons également sur le degré de planification du discours. Le dispositif, basé sur le « rappel de récit », devrait faire apparaître une gestion des ressources communicatives variant en fonction des locuteurs. Les narrations produites dans un contexte FLSco occasionneront-elles l'émergence d'une organisation textuelle particulière ou certaines stratégies caractéristiques du récit enfantin ? Enfin il nous incombera de porter nos observations vers les formes discursives et le degré de planification du récit.

Les contours de notre étude seront agencés en trois étapes. Dans l'ancrage théorique, nous tenterons de définir les caractéristiques de « l'oral » en tant que modalité langagière, puis nous proposerons quelques éléments de description des usages de l'oral dans un cadre didactique. Nous aurons par ailleurs recours à des éléments théoriques issus des champs des

sciences du langage afin de nourrir nos observations de l'organisation textuelle et de la planification du discours des récits scolaires recueillis. Après avoir dirigé nos observations vers l'étude des ressources communicatives textuelles et discursives employées par les jeunes narrateurs, nous nous tournerons vers la description des aspects méthodologiques. Seront ainsi abordées la description du terrain de notre étude et les étapes de la mise en place du dispositif ayant servi à la production des narrations orales. Nous procéderons alors à la définition des observables qui serviront à l'analyse des productions. Enfin la partie dédiée aux analyses des transcriptions des narrations apportera les éléments de réponse attendus par notre questionnement initial.

Partie 1

-

Ancrage théorique

Chapitre 1. Quelques aspects de l'oral en didactique

Avant d'aborder l'oral dans un cadre didactique, il nous paraît nécessaire d'adopter un regard distancié en nous interrogeant sur les critères de définition de « l'oral ». Après avoir pointé les écueils d'une approche usuelle qui inscrit deux modes de réalisation de la langue, l'oral et l'écrit, dans un rapport diglossique, nous évoquerons l'idée de continuum. Nous découvrirons alors, que ce concept, ancré dans la prise en compte de la variété des situations, permet d'aborder « l'oral » dans un rapport beaucoup moins normé. Enfin, nous proposerons une caractérisation de l'oral dans un cadre didactique.

1. *Prendre conscience des « mythes séparateurs »*

Même si l'oral possède ses traits propres, et nous entreverrons quelques aspects de l'oralité en section 1.3, il est nécessaire de définir l'oral par la notion de continuum afin de sortir de l'impasse d'une opposition des modes de réalisation de la langue basée sur les représentations de leurs usages.

1.1. *La dichotomie oral/écrit*

Les travaux entrepris par les champs de recherche centrés sur l'oral ont mis en exergue les différentes attitudes portées par le sens commun lorsqu'il s'agit d'avancer une définition de l'oral. Les deux modes de réalisation du langage sont mis en opposition selon des critères d'usages. Plus que des critères objectifs ces usages sont porteurs des représentations sur la langue. Pour les linguistes C. Jeanjean et C. Blanche-Benveniste ces conceptions sur la langue ne font qu'ériger des « clivages imaginaires » (1987 : 11).

Les approches sociolinguistiques et linguistiques centrées sur la langue parlée ont ainsi démontré l'artificialité trompeuse de ces « mythes séparateurs »² (1987 : 11) : la langue orale se distinguerait d'un écrit élaboré par son caractère spontané moins formalisé identifiable par les traces qu'elle porte de son élaboration. Ces deux modes de réalisation de la langue seraient à l'origine de « niveaux de langue » représentés par un langage oral lexicalement limité et grammaticalement fautif. Dans le champ de l'analyse du discours,

² D'où la préférence des deux linguistes pour la dénomination « français parlé » (E. Nonnon : 2000)

Maingueneau (2016 : 71) caractérise cette attitude comme « la catégorie « médiologique »³ la plus ancienne et la plus solidement ancrées dans la culture ».

D'autres distinctions découlant de ces conceptions peuvent également rendre difficile la différenciation des modalités langagières. Il n'est ainsi guère salutaire de tenter de tracer les frontières d'une opposition en prenant pour point d'appui le mode de réalisation langagière, l'un sonore, l'autre graphique, les éléments de description des deux modes de réalisation ayant tendance à se superposer. Des énoncés empruntant un support graphique peuvent présenter certaines caractéristiques du mode sonore, c'est « l'oral représenté » dans la littérature, à l'exemple mentionné par Maingueneau (2002 : 204) et Rafoni (2007 : 205) du style de l'écrivain Céline. Inversement, des énoncés de style écrit se retrouvent à l'oral dans des prises de paroles journalistiques. De nos jours il semble que soit ressentie avec plus d'intensité une hybridation des catégories médiologiques « L'oralité de la télévision ou de la radio est une forme d'écriture [...] » (Maingueneau, 2002 : 205)

Afin de nous abstraire des effets de normes générés par ces oppositions, il devient nécessaire de prendre en considération la variété des formes du français parlé. En réponse aux oppositions binaires de ces conceptions spécieuses, c'est la notion de continuum que nous convoquerons.

1.2. Du rapport diglossique au continuum

Nous venons d'évoquer les effets de norme induits par les représentations attachées aux deux modalités de la langue selon une opposition médiologique. Conscientiser ce rapport nous permet désormais d'envisager le lien entre les modes de réalisation langagière avec un regard plus distancié.

En 1997, Schneuwly et Dolz, faisaient état de la manière d'envisager les rapports entre les modalités orale et écrite de la langue : « Etant donné l'idéalisation de l'écriture comme forme parfaite de la langue et donc de l'expression de la réalité et de la pensée, la parole ne peut être conçue que sous deux formes [...] » (1997 : 15). Les auteurs poursuivent : « soit elle doit tendre vers la forme idéale que représente l'écrit, confondant ainsi oral et écrit dans une unité mythique d'une langue idéale [...] », « soit elle est vue comme fondamentalement différente dans sa forme et sa fonction puisqu'elle est le lieu de l'expression spontanée quotidienne de la personne de l'élève [...] »

³ « qui concerne le médium » (Maingueneau, 2016 : 70)

La lecture des propos cités des didacticiens dévoile assez nettement l'existence d'un rapport diglossique entre les deux modes de réalisation langagière. Les choix axiologiques « idéale », « forme parfaite » font apparaître une variété haute, l'écriture, et une variété basse, le langage oral. A une époque plus proche de la parution des programmes des Instructions Officielles, l'ouvrage collectif de Ravazzolo et al. (2015) entérine ces précédents constats tout en essayant de les dépasser : « La capacité à varier ses énoncés serait une des nécessités, et des libertés, qu'autorise l'oral. Nous serions donc plus en présence d'un continuum langagier que d'un phénomène de diglossie. » (2015 : 19) En somme, le médium, hormis l'échelle de valeur qui lui est assignée, ne peut expliquer à lui seul les contraintes exercées sur les formes des réalisations langagières. Il est essentiel, pour dépasser cette opposition binaire, de prendre conscience de l'existence d'un véritable continuum de formes articulées à un cadre de communication.

Cette idée essentielle à notre étude sera développée ultérieurement lorsque nous traiterons de la place de l'oral dans un cadre didactique (chapitre 2) et des aspects communicationnels (chapitre 3). Pour le moment nous soulignerons le lien de quelques marques de l'oralité avec l'objet de notre recherche.

1.3. Les marques de l'oralité

Par ses recherches linguistiques sur le français parlé, C. Blanche-Benveniste a dévoilé quelques phénomènes caractéristiques accompagnant les productions orales spontanées. Ces phénomènes typiques, nommés « bribes » (2010 : 81) par la linguiste, sont constitués d'énoncés inachevés ou partiellement répétés. Les bribes, lorsqu'elles sont transcrites, nous permettent de suivre le déroulement pas à pas de la conception des énoncés. L'activité de recherche de la « bonne dénomination » se déroule selon des étapes qui nous plongent au cœur des processus d'élaboration du discours en lien avec la mémoire des morceaux déjà énoncés et l'anticipation de ceux que nous projetons d'énoncer.

La mise au point des formulations ne se déroule pas par une simple concaténation linéaire de mots mais selon un calque syntaxique dont une partie peut être rééditée. Les répétitions et autres inachèvements rencontrés dans les productions orales de notre étude correspondent aux descriptions élaborées par la chercheuse. Prenons une illustration issue de la narration au tableau du groupe Elo, Meri, Mik-kerb, Rayl. C'est Elo, élève de CM1, qui parle en tant que femme du pêcheur dans le conte « Le petit poisson d'or » :

Elo : tu n'es qu'un *ninc tu n'es qu'un crétin va dire à ton petit poisson d'or que je veux une maison et une nouvelle isba

Dans cet exemple nous découvrons la répétition à deux reprises de la même structure *tu n'es qu'un*. Afin d'expliquer ce phénomène de répétition, C. Blanche-Benveniste a développé le concept de réédition de syntagme. « Ces changements se font toujours en rééditant le syntagme depuis son début. » (2010 : 82) Dans la formulation de son énoncé, Elo laisse transparaitre l'activité de recherche d'une dénomination lexicale. Nous devinons qu'elle choisit probablement en première instance l'adjectif *incapable*, puis elle semble changer d'avis et réédite son syntagme, comme la linguiste l'a prévu, avec une nouvelle dénomination *crétin*. Il n'aurait donc guère été possible de voir une juxtaposition linéaire des adjectifs telle que : *tu n'es qu'un inc crétin*. De ces phénomènes de reprise de syntagmes il découle de nombreuses répétitions de mots dont la fréquence des observations fait remarquer à la linguiste que ces recherches de la bonne dénomination occupent « beaucoup de place ».

Une autre donnée quantitative essentielle à notre étude repose sur l'estimation de la longueur des productions narratives. La mesure des interventions en nombre de mots estimée en « débit de parole » ou « fluence verbale » est définie, suivant Benveniste (2010 : 33), par un nombre de mots, mots graphiques de la transcription, prononcé pendant une minute. D'après la linguiste, le débit de parole en français parlé peut varier du simple au triple, « le plus lent étant d'environ 100 à 120 mots et le plus rapide allant jusqu'à 330 à 350 mots par minute environ. »

Nous venons d'aborder la formulation des énoncés selon leur aspect quantitatif. D'autres phénomènes, à un niveau syntaxique, se déroulent sur des constructions verbales plus élargies. Leur rôle dans « l'oral en interaction » a été souligné par Ravazzolo et al. Nous ferons mention des constructions disloquées. Les dislocations à gauche, où « le thème précède le noyau verbal » (2015 : 95) et les dislocations à droite, dans lesquelles « le thème vient après le noyau verbal » (2015 : 97). Le collectif de chercheurs précise que ce type de construction a « une importante fonction dans la gestion des thèmes » (2015 :97), que ce soit pour l'enrichissement, la modulation ou l'introduction d'un nouveau thème. Ces précisions appellent d'autres observations théoriques dont nous ferons mention à propos de la « désambiguïsation » dans la gestion des thèmes (chapitre 3 section2).

Nous complétons partiellement l'objet de cette section par l'évocation d'autres marques de l'oralité, celles qui signalent, de manière plus flagrante, la collaboration et l'engagement des interlocuteurs. Ce sont les actes paraverbaux par lesquels les participants à l'interaction orale choisissent de s'exprimer. Les individus en situation d'interlocution peuvent ainsi manifester leur intérêt à travers leur silence attentif mais également par des rires ou des interventions collaboratives telles que des marques de coopération ou de désaccord, ou des chevauchements pouvant être réalisés par des actions de soufflage. Dans la participation à la prise de parole, il sera ainsi nécessaire de s'attacher à la définition du degré d'interactivité de l'activité en s'intéressant notamment au mode de gestion communicative choisi (texte dialogué ou monologué).

2. Situer l'oral dans un cadre didactique

Nous avons évoqué les obstacles (représentations sociales des usages, rapport diglossique) entourant les tentatives de définitions de la modalité langagière orale. La localisation de « l'oral » dans les situations d'apprentissage n'en est pas moins problématique. Nous présenterons néanmoins les deux grandes directions empruntées par le champ pour la caractériser. Nous aborderons finalement notre propre voie par la présentation de la notion de « conduite discursive ».

2.1. Deux voies distinctes

Les constats de la didacticienne Garcia-Debanc témoignent de difficultés liées à l'enseignement de l'oral : « La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations, de sorte que sont difficilement isolables des objets d'enseignement susceptibles d'être travaillés. » (Garcia-Debanc : 1999) Afin d'éviter l'égaré, nous tâcherons de surmonter ces obstacles en prenant appui sur un schéma élaboré par R. Hassan (2011). Le schéma très synthétique de la chercheuse dans le domaine de la didactique du français nous offre une vision d'ensemble de la distribution de l'oral dans un cadre didactique.

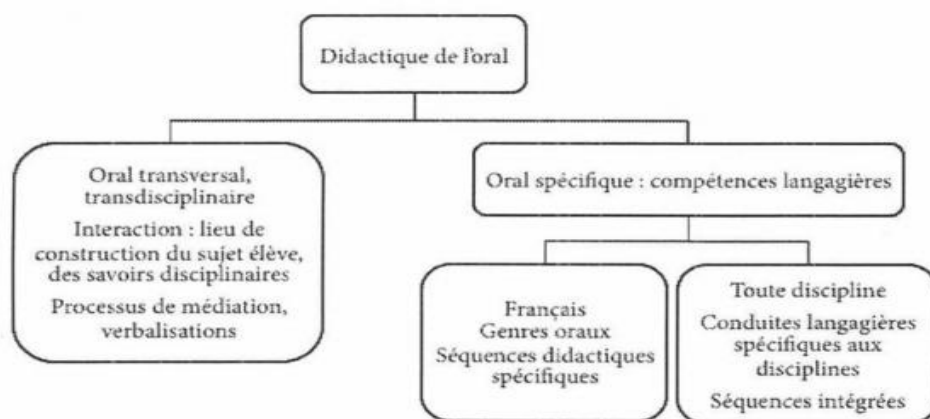


Figure 1: schéma des objets d'enseignement - apprentissage en didactique de l'oral

En prenant appui sur ce schéma nous comparerons deux conceptions distinctes du traitement didactique de l'oral que l'on retrouve chez nombre de didacticiens. La contribution synthétique de M. Grandaty (2016) illustre en effet cette vue d'ensemble : « l'oral en contexte scolaire se dédouble. Il est à la fois outil et objet d'enseignement. » Ce sont ces deux « pôles possibles d'une réflexion didactique dans le champ de l'oral » que nous allons aborder.

2.1.1. Le modèle didactique des genres

Les didacticiens Schneuwly et Dolz, en se référant aux théories de Bakhtine, dont les écrits mettent en lumière la nature fondamentalement générique des textes écrits et oraux, ont élaboré des objets enseignables sous la forme de « modèles didactiques de genres ». Les auteurs ont choisi de concentrer l'enseignement sur des « genres formels publics » qui mettent en jeu des caractéristiques de la communication publique formelle. Parmi ces genres oraux réalisés en public les didacticiens ont recensé l'exposé, le compte rendu d'expérience, le débat, ou l'interview.

Par suite de leurs conceptions, les auteurs légitiment l'orientation didactique centrée des genres formels publics : « De telles formes d'oral fortement définies et régulées de l'extérieur s'apprennent difficilement sans une intervention didactique. » (1997 : 68) De ces hypothèses théoriques découle, dans une logique déductive, leur second argument :

Ils sont **autonomes** dans le sens où l'oral (les genres oraux) est abordé comme objet en soi d'enseignement et d'apprentissage. Ils ne constituent **pas une passerelle** pour l'apprentissage d'autres pratiques langagières (l'écrit ou la production écrite) ou non langagières (en rapport uniquement avec d'autres disciplines). (1997 : 69)

Nous avons souligné certaines expressions qui témoignent à notre sens du positionnement passablement rigoureux de ces auteurs. L'approche didactique de ces auteurs est repérable dans l'encadré « Français genres oraux » sur le schéma. Face à l'aspect très cloisonné de l'ingénierie mise en place par les deux didacticiens, nous aborderons une voie beaucoup plus intégrative.

2.1.2. L'oral dans les disciplines

Une alternative à l'expérience du « modèle didactique des genres », avancée par les attendus de fin de cycle des *Programmes de l'Education Nationale*, préfigure un modèle didactique plus englobant :

Les séances consacrées à un entraînement explicite de pratiques langagières spécifiques (raconter, décrire, expliquer ; prendre part à des interactions) gagnent à être incluses dans les séquences constitutives des divers enseignements et dans les moments de régulation de la vie de la classe. (2015, 13)

Cette courte citation démontre assez clairement les conceptions et les attentes didactiques des textes officiels. Contrairement à l'approche qui fait de l'oral un objet d'étude autonome basé sur des genres formels, ce texte de référence récent semble être l'aboutissement d'une autre voie empruntée par nombre de spécialistes du domaine. Plane, Nonnon et Garcia-Debanc ont œuvré, depuis les années 2000, dans le sens d'une approche intégrée aux disciplines et aux interactions ordinaires de classe. M. Dreyfus (2002) offre un résumé de ce point de vue en suggérant

de travailler l'oral non à partir des genres " formels " tels le débat public, l'interview radiophonique, l'exposé oral mais dans les interactions " ordinaires en classe " à partir d'une approche intégrée aux différentes disciplines (français, mathématiques, biologie...) en cherchant à développer les apprentissages disciplinaires et les apprentissages langagiers. (Dreyfus, 2002)

L'enseignement / apprentissage de l'oral, saisi de façon non cloisonnée, à travers la multiplicité des situations de classe et, de manière intégrative, dans les différents domaines disciplinaires, offre une alternative didactique solide si elle entraîne la mise au jour de leviers didactiques plus concrets. Les précisions apportées par J.L. Chiss (2002) nous livrent ces concepts clés :

Une liaison forte apparaît désormais clairement entre le courant interactionniste et la dimension cognitive dans l'exploration des rapports entre verbalisation et compréhension, dans le problème des formulations attendues dans les disciplines et des reformulations pour s'appropriier les objets de savoir. (Chiss, 2002)

Cet extrait, théoriquement très dense, préfigure notre propre soubassement théorique. Nous y découvrons un lien très fort entre *dimension cognitive* et *verbalisation*, entre l'appropriation des *savoirs* et le jeu des *formulations / reformulations*. Le lien établi entre le

« cognitif » et le « langagier », exprimé didactiquement par le lien entre la dimension langagière et les apprentissages disciplinaires se retrouve, selon nous, chez d'autres auteurs sous des dénominations synonymes : « oral d'élaboration » (E. Bautier, 2016) ou « oral des disciplines » (Vigner, 2015).

Nous sommes désormais en possession d'un ancrage plus resserré mais il nous reste encore à décrire la manière dont nous comptons opérationnaliser cet « oral d'élaboration ». Pour ce faire, nous allons recourir à la notion de « conduite discursive ».

2.2. Vers un traitement didactique des conduites discursives

Les conduites discursives décrivent un oral où le dire et le faire sont inextricablement liés. Elles trouvent leur expression didactique dans les discours produits par les situations de classe. C'est E. Espéret qui, dans une perspective psycholinguistique, est à l'origine de ce concept. Nous retenons de son hypothèse

que l'enfant apprend d'abord à maîtriser des situations de discours de plus en plus nombreuses, et que ce sont les exigences fonctionnelles de ces situations qui l'amènent peu à peu, soit à construire de nouveaux moyens d'expression linguistiques, soit à modifier l'emploi des moyens déjà possédés. Pour cette raison, plutôt que de parler de développement du langage, nous pensons préférable de parler de *conduites langagières*. (Espéret, 1984)

Proche de la notion développée par E. Espéret, la définition linguistique de E. Nonnon se développe sur plusieurs niveaux et ouvre des pistes pour un traitement didactique dynamique du concept :

Ces conduites verbales peuvent être analysées dans deux perspectives : analyser, à partir d'indices linguistiques et discursifs permettant d'inférer des opérations cognitives, ce qu'elles révèlent de tâtonnements, de modes de résolution, de seuils dans la formulation franchis par les élèves ; essayer de cerner la façon dont elles interviennent dans une dynamique de changement des représentations, des tâches, des niveaux d'appréhension d'une règle ou d'une notion. (Nonnon, 1998)

Ainsi, les conduites discursives *raconter, décrire, expliquer, justifier, argumenter* répondent à la mise en œuvre de savoirs conceptuels opérés par certaines actions cognitives : *catégoriser, caractériser, opposer, rapprocher, décomposer*. La prise en charge énonciative ne s'effectue plus de façon externe à la recherche d'une conformité à un genre, mais en accord avec une situation de communication. Définir une conduite discursive à l'école pose la nécessité de savoir ce qui constitue et ce qui produit un discours explicatif, narratif ou argumentatif. Cet aspect définitoire constituera l'objet du chapitre suivant.

Pour clore ce chapitre, nous rappellerons que notre recherche s'est centrée sur la description de productions orales dans un cadre scolaire. Nous nous sommes tout d'abord orienté vers l'étude des caractérisations de « l'oral » dans un cadre général. Nous avons ainsi débuté notre ancrage théorique par la mise en lumière des difficultés entourant les aspects

définitoires de l'oral. Des recherches sur la langue parlée nous ont aidé à comprendre que nombre de définitions reposaient sur des représentations sur la langue et que certaines représentations pouvaient en outre faire émerger un rapport de diglossie entre les réalisations orales et écrites de la langue. Ces recherches sur la langue parlée ont par ailleurs exploré d'autres moyens de comprendre la langue, en articulant notamment la modalité langagière à une variété des situations de communication : c'est l'idée du continuum. Nous avons ensuite orienté notre étude de l'oral dans un cadre didactique. Nous avons discerné deux grandes orientations de son traitement : l'une vers une conception cloisonnée, l'autre vers un enseignement plus intégratif, basé sur l'usage des conduites discursives. En ouvrant notre réflexion sur un modèle didactique centré sur des conduites discursives, nous abordons la langue à partir du point de vue linguistique, selon l'idée du continuum. De nouveaux besoins descriptifs apparaissent, il nous faut maintenant préciser les caractéristiques de la situation de communication, en l'occurrence le genre discursif au sein duquel les conduites vont émerger.

Chapitre 2. Dire un conte à l'école

Dans ce chapitre, comme pour le chapitre précédent, nous adoptons une vision théorique étendue, puis nous resserrons notre point de vue jusqu'au point de rencontre des exigences conceptuelles de notre recherche. Nous aborderons ainsi le récit dans une conception théorique, puis, en raison du lieu de nos observations, en lien avec le cadre d'une pratique scolaire.

1. *Quelques caractérisations théoriques du récit*

Outre la proposition de définition du récit comme un « texte », cette partie met en lumière deux grands types de caractérisation du récit. Il nous paraît important de concevoir que les récits sont avant tout des textes, et que, comme tout texte, il est possible d'entreprendre leur étude selon deux voies : à un niveau structural ou dans leur actualisation, en tant que processus.

1.1. *Le récit oral ou écrit en tant que texte*

Afin de caractériser notre conception du récit en fonction de l'orientation de notre étude, nous aborderons le récit par une définition très large. Le récit est avant tout un texte. Pour Colletta et Karcher, le texte est un « objet langagier qui peut se présenter sous deux formes (monologuée et dialoguée) et dans les deux modalités de l'oral et de l'écrit [...] » (2015 : 23) Ces traits définitoires très larges reposent sur la caractérisation de modalités langagières et sur la distinction d'un caractère socio-interactif.

D'un point de vue pédagogique, cette distinction est particulièrement appropriée. Colletta et al. entrevoient notamment les implications d'une distinction entre deux modes de production, dialogué et monologué : « Il y a dans le monologue un aspect programmation qui contraste avec l'émergence, l'imprévisibilité du dialogue » (Colletta et al, 2015 : 27) Les auteurs ajoutent que le mode de production monologué peut toutefois se réaliser dans les deux modalités de l'oral et de l'écrit :

Les discours dialogués se rencontrent surtout à l'oral, et les discours monologués à l'écrit, mais il existe des genres oraux monologués (raconter, exposer, argumenter, etc.), et inversement des genres écrits dialogués (les textes rédigés à plusieurs, imprimés sur papier ou mis en ligne sur les forums du réseau internet) (Colletta et al, 2015 : 27)

Bien que les propos définitoires avancés reposent sur une distinction médiologique qui peut mener à des constats contradictoires, ces distinctions nous permettent toutefois

d'entrevoir nos propres desseins relativement aux modalités de production des récits de classe. Ils seront exposés avec plus de précision dans le chapitre consacré aux étapes de la constitution des corpus.

Nous allons, pour l'heure, nous focaliser sur les analyses qui traitent le récit dans ses aspects formel et processuel et évaluer leur pertinence au regard de l'objet de notre recherche, qui, pour rappel, est centré sur l'étude des narrations orales d'un conte par de jeunes apprenants dans un cadre scolaire.

1.2. Deux approches théoriques des récits

Nous distinguons avec S. Kern (1997) deux grandes tendances d'analyse des récits. Pour l'une d'elles, se trouve les chercheurs pour qui « le récit est une séquence d'évènements organisés selon des règles d'agencement particulières » (Kern, 1997 : 6). Ces chercheurs ont mis en relief une organisation abstraite dont nous connaissons aujourd'hui quelques dénominations : la « grammaire du récit », le « schéma actantiel » ou encore le « modèle quinaire ». Ces conceptions schématiques du récit se basent sur un corpus littéraire et « se concentrent sur le récit entendu comme produit, sans se soucier des processus mis en œuvre au cours de son élaboration. » (Kern, 1997 : 6)

Outre l'analyse en « schéma », une autre branche de chercheurs, comprenant Labov et Waletzky, quitte les corpus littéraires et cible les récits de vie, les entretiens d'expériences personnelles vécues par des adolescents. Ainsi, Labov, fondateur de la sociolinguistique, établit lui aussi une classification structurale propre au récit. Mais plus que le découpage du récit, ce qui conféra un aspect novateur à ses recherches et qui jusqu'à nos jours confère un intérêt renouvelé, c'est sa manière innovante d'aborder les récits dans leur aspect processuel :

On ne compte plus les analyses consacrées au commencement, au milieu et à la fin du récit. Mais il est un élément important – [...] – qui n'a jamais été discuté. Il s'agit de ce que nous nommons l'évaluation du récit, à savoir les procédés qu'emploie le narrateur pour indiquer le propos de son histoire, sa raison d'être : pourquoi il la raconte [...] (Labov, 1993 : 471)

Pour le chercheur, l'activité narrative entreprise par un jeune locuteur/narrateur est traversée par l'emploi de « procédés » qui dénotent l'intention du propos, la raison d'être du récit. En nommant « évaluations » ces expressions qui jalonnent le récit, Labov a mis au jour la visée pragmatique des récits recueillis. Il a saisi l'aspect « évaluatif » des procédés linguistiques employés au sens large, si bien qu'il en vient à caractériser les traits d'une « syntaxe évaluative » (Labov, 1993 : 499).

De cette conception découle un objet d'étude central pour les récits composant notre corpus. L'objet de notre étude sera donc orienté vers la recherche de « l'incursion du narrateur » (Colletta et al, 2015 : 41) dans les interstices de la trame du récit. En conséquence, nous nous interrogerons sur les formes que prendront ces « procédés évaluatifs » dans nos transcriptions. Il nous reviendra d'en définir les observables.

Les écrits de Labov nous ont donc ouvert la perspective d'une caractérisation des « procédés évaluatifs » mais l'édifice théorique du chercheur a été élaboré à partir de « récits d'expériences personnelles » (Labov, 1993 : 457). Or, la mise en œuvre de notre étude s'est déroulée dans un cadre scolaire où nous n'avons pas eu affaire à des « récits de vie » mais plutôt à des « rappels » de récit. Il convient donc de procéder à la caractérisation de cette pratique scolaire.

2. Le rappel de récit

Dans cette section nous découvrons que de nombreuses activités de classe, en maternelle et en primaire, fondent l'exploitation du récit à travers des activités de « rappel de récit ». Ces pratiques, qui ont fait l'objet d'une théorisation, reposent généralement sur l'aspect structurel du récit (Péroz, 2016) et plus rarement sur les aspects de la production. Cette dimension n'étant pas totalement absente, nous présentons à cet égard un outil d'analyse.

2.1. Une pratique scolaire

Le « rappel de récit » est une pratique d'enseignement très prisée en milieu scolaire. C'est particulièrement le cas de la traditionnelle lecture d'albums en maternelle. Au cours de l'activité, l'enseignant lit un album devant un groupe d'élèves, de manière frontale et magistrale. Il s'instaure ensuite un questionnement didactique sur le modèle Interrogation - Réponse - Evaluation⁴. En école primaire l'usage consiste à faire de la structure du conte un objectif d'enseignement. Cette pratique pédagogique vise directement le découpage des unités constituantes du schéma narratif.

Les recherches didactiques se sont orientées vers une théorisation de ces activités en les regroupant, selon diverses modalités, sous la dénomination de « rappel de récit ».

⁴ Schéma ternaire des interactions en classe décrit par Sinclair et Coulthard (Bange, 1992)

Qu'entendons-nous par « rappel du récit » ? Nous reprendrons, avec Bishop *et alii* (2017), la définition de M. Brigaudiot :

Le rappel de récit est une activité langagière qui consiste pour un enfant à dire, avec ses mots à lui, à l'oral, ce qu'il a compris d'une histoire qui lui a été lue

Bishop *et alii* (2017) avancent une première opérationnalisation de cette définition dans le contexte de la classe en déterminant trois types de mise en œuvre accompagnés de différentes finalités :

- [L]e rappel de récit permet de vérifier la mémorisation et la compréhension, ce qui signifie que l'histoire a déjà été comprise et que l'on s'assure de ce qui a été conservé par des restitutions le plus souvent individuelles. Dans cette situation, un élève est invité à dire seul ce qu'il a retenu de l'histoire, la finalité est évaluative.
- Dans un deuxième cas, le rappel de récit peut être enseigné pour lui-même, comme objet spécifique. C'est-à-dire qu'au-delà du travail de compréhension ou d'évaluation, ce sont les compétences narratives, lexicales et la mémorisation de l'ensemble du récit qui sont sollicitées.
- Enfin, le rappel de récit peut être une restitution collective. Dans ce cas l'objectif est d'accompagner la compréhension de l'histoire et de conduire à l'élaboration d'une représentation mentale cohérente. Il ne s'agit pas d'évaluer ou de vérifier ce que les élèves ont retenu, mais de coconstruire avec toute la classe le sens du texte.

Nous découvrons dans cette typologie qu'il est fait état de différents objectifs tels que vérifier la compréhension, la mémorisation ou restituer les éléments du texte par coconstruction. Les objectifs sont réalisés selon différentes formes d'organisation, qu'elles soient collectives ou individuelles. Les activités mises en place par notre dispositif, pour la partie rappel se situent ainsi dans le deuxième cas de cette typologie. Ce sont bien les « compétences narratives, lexicales et la mémorisation de l'ensemble du récit qui sont sollicitées ».

Enfin, pour les besoins de notre recherche nous retenons avec Bishop *et alii* que les rappels de récit produisent un processus global caractérisé par « une réorganisation du texte de départ » :

Dans les trois cas, le rappel de récit nécessite une réorganisation du texte de départ, comme le rappellent Lavigne, Giasson et Saint-Laurent (2007) : « Faire un rappel de récit ne consiste pas seulement à rappeler le contenu du texte ; cette tâche oblige le lecteur à sélectionner et à organiser les éléments qu'il considère importants dans l'élaboration de sa version personnelle de l'histoire. » (Bishop *et alii*, 2017)

Cependant, savoir que le texte produit oralement a été préalablement organisé ne peut s'observer directement, mais bien au moment de la production du discours. Nous aurons donc accès aux modalités de la planification du récit de manière indirecte, lors des enregistrements des narrations et de leur transcription. Nous apporterons des précisions sur les modalités de cette (ré)organisation au chapitre 3 section 2.

2.2. Evaluer le rappel de récit

Nous avons souligné que l'exploitation pédagogique du rappel de récit en milieu scolaire s'actualise principalement par la structure des récits. Par ailleurs, leur source se situe dans un patrimoine littéraire et aucunement dans l'expérience personnelle des apprenants. S. Kern, a souligné les lacunes de ce type de pratiques :

ces grammaires de récit sont utilisées surtout pour évaluer la compréhension, et non la production des récits par les locuteurs. Aussi, un des inconvénients de cette approche, est son caractère inadapté à rendre compte d'histoires complexes mettant en jeu plusieurs personnages et comprenant des dialogues. Ces grammaires ne permettent d'analyser que des histoires simples. Le second inconvénient est lié à son caractère réductionniste, d'une part, en ce qu'elle ne tient absolument pas compte de la dimension sociale ni affective de la narration ; et d'autre part, en ce qu'elle ne s'occupe que très rarement - surtout à ses débuts - des outils linguistiques à proprement parler. (Kern, 1997 : 9)

Face à l'absence de prise en compte des outils linguistiques œuvrant à la textualité des récits et la faible considération de la dimension sociale de l'activité, il existe un outil permettant d'unir deux plans d'analyse. C'est le « modèle sommatif du rappel de récit » (Annexe 8) proposé par J. Giasson (1995). Ce modèle revêt deux aspects. L'un quantitatif, permet de procéder au comptage d'unités d'informations préalablement repérées et inscrites dans une grille de rappel, l'autre mode d'évaluation, par sa fonction qualitative, tient compte de la capacité des apprenants à sélectionner des éléments littéraux ou interprétatifs. Les critères d'évaluation s'étendent sur une échelle de pertinence du rappel qui comprend les notions de compréhensibilité, de complétude (les idées principales et secondaires) et de cohérence valorisée selon la production d'énoncés élémentaires, résumatifs ou généralisants. Nous percevons, par son échelonnement sur cinq niveaux, une gradation constituée d'indicateurs hiérarchisés du moins complet, moins compréhensible (niveau 1) au plus complet, plus cohérent (niveau 5). Nous retrouvons également le découpage schématique du récit par Labov et une trace des « procédés évaluatifs » sous la notation « commentaire ».

La possession d'un outil sommatif aussi concis relève du plus grand intérêt pour les enseignants, la grille d'analyse proposée par J. Giasson (1995) contribue également à fixer un cadre de référence scolaire à notre étude. Cette grille oriente notre étude vers une analyse plus située de la textualité des narrations, en d'autres termes, cet outil fait le lien entre la mise au jour d'une « syntaxe évaluative » décrite par Labov (1993 : 499) et les pratiques scolaires du récit. Il nous incombera désormais de nous orienter vers les champs qui explorent les fonctionnements du discours et de la textualité.

En résumé, nous retenons que ce second chapitre a permis d'apporter quelques leviers d'analyse à notre problématique : nous avons cherché à décrire de la façon la plus

détaillée la conduite discursive émergeant d'une tâche narrative. Nous avons vu qu'il existe deux manières de décrire le récit, l'une formelle et l'autre plus processuelle. Nous avons par ailleurs noté que ce qui est visé par notre problématique est une pratique scolaire du récit. C'est dans l'une des formes du « rappel de récit » que nous avons situé les attendus scolaires prescrits par notre dispositif. Nous avons enfin noté qu'il existe un outil d'évaluation du rappel de récit utilisable pour une pratique de classe, et fournissant un cadre pertinent à notre étude. L'enjeu est désormais situé dans la dimension communicationnelle des récits oraux que nous avons par ailleurs qualifiés de textes. Nous nous focaliserons sur la relation texte / discours par l'exploration de la cohérence des discours et de leur organisation textuelle.

Chapitre 3. Entre discours et texte

L'orientation de notre recherche, dirigée vers l'observation des formes discursives produites en milieu scolaire, exige que nous apportions des clarifications sur les processus mis en œuvre au cours de l'élaboration des narrations orales. En nous appuyant sur quelques repères fondés par l'analyse du discours et leur adaptation didactique décrite par l'ouvrage de J.C. Rafoni, nous découvrirons que la production d'un discours repose sur un rapport au langage et sur une dynamique communicative.

1. *Une distinction fondamentale*

Nous nous intéressons dans cette partie au mode de gestion de la production de texte et formulons une première approche de la structuration langagière en « plans » de discours. Afin de saisir, dans son ensemble, le spectre des productions scolaires qui composent notre corpus, de celle produite par l'Élève Allophone Nouvellement Arrivé (EANA) à celle d'un élève en réussite scolaire, nous adoptons l'analyse proposée par Rafoni. Le didacticien opère une distinction sur le mode d'ancrage de l'énonciation qui dissocie une utilisation du « langage en situation » et l'usage d'un « langage d'évocation ». Dans le premier cas, le langage s'appuie sur les données de la situation présente. « À l'inverse dans le langage hors situation la langue se coupe de l'espace et du temps présent – voire de l'interlocuteur – pour mieux reconstruire, évoquer un " ailleurs " ou un objet absent ». (Rafoni, 2007 : 206)

Du point de vue de l'analyse du discours, essentiellement fondé sur la prise en compte du rapport entre l'organisation textuelle et la situation de communication, Maingueneau pose lui aussi « une distinction fondamentale entre deux manières d'énoncer ». En se focalisant sur « la relation qui s'établit entre l'énoncé et la situation d'énonciation », il caractérise cette relation selon l'expression de deux plans d'énonciation, l'un « embrayé », l'autre « non embrayé » (Maingueneau, 2016 : 119). L'auteur ajoute par ailleurs que :

[p]our déterminer si un énoncé relève ou non du plan embrayé, il ne suffit pas de regarder s'il contient ou non des embrayeurs : « je », « il y a trois jours », « ici », etc. Ce qui importe c'est le système énonciatif sur lequel il se développe, non la présence de tel ou tel élément. (2016 : 125)

En abordant les énoncés selon des plans, en privilégiant le « système » sur « l'élément », l'auteur nous permet d'appréhender les discours de manière bien plus contrastée. D'une part c'est l'ensemble qui assure la détermination du sens de l'élément et, d'autre part, à l'instar d'un genre textuel parfois tissé de plusieurs séquences d'un genre différent, c'est la notion de plan qui est elle-même élargie : « [I] est rare qu'un texte se

développe sur un seul plan d'embrayage ; *la plupart du temps on voit se mélanger dans un même texte les plans embrayé et non embrayé.* » (Maingueneau, 2016 : 127)

Le mode d'ancrage des narrations dépend donc du degré de contextualisation / décontextualisation réalisé au travers de l'usage des déictiques, de la cohésion des anaphores, des temps verbaux mais également par le biais de la dynamique communicative.

2. La dynamique communicative

En ouvrant notre étude sur le traitement des ressources communicatives, nous affinons la distinction globale des « plans du discours » initiée dans la partie précédente. La gestion de ces ressources s'exprimant par un processus de planification (Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989), nous aborderons la notion de « plan de texte ». Il s'agit en effet d'un point capital puisque le plan de texte met en œuvre une structuration langagière globale en suivant des principes plus ou moins conventionnalisés (*ibid.*), ces principes pouvant être influencés par ailleurs par des contraintes développementales.

2.1. La progression thématique

Un texte, oral ou écrit, met en œuvre un mode de diffusion de l'information. Informations et commentaires, correspondant respectivement aux thèmes et aux propos (rhèmes), sont répartis selon un enchaînement particulier nommé « progression thématique » en linguistique textuelle. Pour Charolles (1978), il existe trois types de progression thématique : la progression à thème constant, la progression linéaire et la progression à thème dérivé. Le chercheur explique par ailleurs que la construction d'une progression thématique doit obéir à des « métarègles » textuelles. Le linguiste en distingue quatre : ce sont les règles de *répétition*, de *progression*, de *non-contradiction* et de *relation*.

Au regard de l'âge du public ayant pris part aux deux dispositifs (les sujets ayant entre 8 et 10 ans), nous nous focaliserons sur un type de progression. Selon les auteurs de la *Grammaire méthodique du français*, la progression à thème constant « constitue le type le plus simple et sans doute le plus fréquent, dans les textes d'enfants [...]. Un même thème est repris d'une phrase à l'autre, associé à des propos différents [...] » (Riegel *et alii*, 1026). Ces auteurs ajoutent que les textes de type narratif privilégient cette forme de progression : « Les désignations d'un personnage, par exemple, occupe la position de thème et ses actions sont développées dans les propos successifs. » L'organisation textuelle et la perspective

développementale dont nous allons traiter, semblent concourir mutuellement à la mise en œuvre d'une progression thématique à thème constant.

Karmiloff-Smith, a traité des phénomènes de cohésion selon une perspective développementale. La chercheuse en psychologie a décrit de façon assez précise les étapes du développement du discours infantile. Ainsi après l'âge de cinq ans, l'enfant évolue d'un mode de narration non plus subordonné à un mode narratif basé sur la description image par image, mais sur une stratégie communicative reposant sur la référence continue tout au long de la narration à un « sujet thématique ». Ce choix stratégique impulsé par l'âge des locuteurs s'accompagne de nombreuses pronominalisations en référence au sujet ciblé. Il découle de cette stratégie discursive une progression thématique à thème constant, celle que nous avons retrouvée, omniprésente, dans notre corpus.

Le linguiste Denis Apothéloz, en traitant du rôle de l'anaphore dans la dynamique textuelle, s'est saisi de la notion de « stratégie du sujet thématique » dans un chapitre de son ouvrage consacré à la cohésion dans une perspective développementale. Nous reprenons avec l'auteur les étapes de cette stratégie prédominante vers l'âge de 6 à 7 ans :

1. *Un personnage est choisi dès le début de la narration comme protagoniste principal.*
2. *Ce personnage est introduit dans une première phrase, généralement au moyen d'un syntagme indéfini.*
3. *Toutes les phrases suivantes de la narration commencent par un pronom personnel référant à ce personnage.*
4. *Il n'y a pas d'autres pronoms que ceux référant à ce personnage.* (Apothéloz, 1995 : 89)

Cette stratégie tend parfois à se brouiller lorsque les locuteurs ont besoin de faire allusion à plusieurs référents. Nous reprenons à nouveau avec Apothéloz l'idée émise par Karmiloff-Smith :

Karmiloff-Smith observe qu'il peut arriver que l'enfant fasse localement une entorse aux contraintes énumérées ci-dessus, en utilisant momentanément un pronom pour désigner un autre protagoniste. Il y a alors presque toujours postposition d'un syntagme défini coréférant avec ce pronom, moins - selon Karmiloff-Smith - dans le but de désambiguïser l'interprétation du pronom que dans celui de distinguer différents degrés de thématité. (Apothéloz, 1995 : 90)

Cette dernière citation sera explicitée au moment de l'analyse des productions (chapitre 8, section 2.3), nous allons aborder dans la sous-section suivante quelques aspects des opérations de connexité.

2.2. Les organisateurs textuels

Nous traiterons cette section par quelques observations théoriques à propos des « organisateurs textuels », par ailleurs dénommés « connecteurs ». Nous essaierons de

comprendre les contraintes produisant leur émergence dans les stratégies de production de texte en nous interrogeant notamment sur le lien de leur dispersion dans un texte, sur leur place et leur fréquence.

Dans la grammaire méthodique du français, Riegel *et alii* réunissent les classes de mots issues de la grammaire traditionnelle sous l'hyperonyme « connecteurs ». Dans leur inventaire classificatoire, les auteurs ont retenu les conjonctions de coordination, les adverbes, les groupes prépositionnels, des présentatifs et des locutions. « Unités polyvalentes », ces éléments textuels, qui peuvent être des termes de liaison ou de structuration, contribuent en outre à établir un lien fort entre texte et discours :

Dans l'enchaînement linéaire du texte, les connecteurs sont des termes de liaison et de structuration ; ils contribuent à la structuration du **texte** et du **discours** en marquant des relations entre les propositions ou entre les séquences qui composent le **texte** en indiquant les articulations du **discours**. » (Riegel *et alii*, 1044)

Par la répétition des termes « texte » et « discours » (que nous avons soulignés), nous retrouvons la distinction qui est au fondement de notre ancrage théorique informé par les concepts de l'analyse du discours (chapitre 3, section 1). Cette distinction, particulièrement féconde pour notre étude, conforte l'émergence de nos premiers leviers exploratoires. Nous reprenons ainsi avec ces auteurs :

- [...] *il n'est pas possible de séparer strictement le texte de ses **conditions de production***. (Riegel *et alii*, 1044)
- *Les connecteurs ne sont donc pas de simples opérateurs textuels qui marquent des relations entre les propositions, mais ils ont aussi une fonction énonciative : ils marquent les **stratégies d'organisation** du discours mises en œuvre par le locuteur [...]*. (Riegel *et alii*, 1045)

Nous avons souligné ce qui constitue, selon nous, une reprise du point de vue de l'analyse du discours, dont nous rappelons qu'il est fondé sur la prise en compte du rapport entre une organisation textuelle et une situation de communication. Néanmoins, la formulation « conditions de production » nous paraît être une expression fortement polysémique. Ces conditions peuvent désigner des facteurs externes imposés par une situation de communication ou faire référence à un autre aspect externe tel que celui dicté par l'inscription dans un genre discursif (raconter, expliquer, argumenter), ou encore à un facteur interne si nous entendons principalement l'aspect développemental. Il nous paraît donc nécessaire d'aborder ce dernier aspect, celui qui prend en compte le développement de l'enfant.

Le traitement des « connecteurs », également dénommés « organisateurs textuels » a été abordé selon une perspective développementale il y a plusieurs décennies par Schneuwly. Selon le didacticien, le choix de l'utilisation des organisateurs textuels est guidé en partie

par l'âge de l'enfant. Nous reprenons avec Favart et Passerault (1999), la typologie des organisateurs textuels établie par la contribution de Schneuwly, Rosat et Dolz (1989) :

- Les opérations de liage : leur unique fonction semble être d'assurer le maintien de l'activité langagière en surface du texte. Elles opèrent à un niveau très local, et renvoient aux hésitations, remplissages repérés dans les productions orales, surtout chez les enfants : ET, PUIS, ET PUIS, APRÈS
- Les opérations d'empaquetage : comme leur nom l'indique, elles aboutissent à la création de « paquets » de propositions (Adam, 1984), en fonction d'exigences issues du processus de planification
- Les opérations de balisage : elles assurent dans la suite linéaire langagière un marquage de la hiérarchie du texte [...]. Opérant aux niveaux macrostructural ou superstructural, elles guident le traitement et l'intégration de l'information textuelle (Adam, 1987) en vue de l'établissement de ces niveaux. (Favart et Passerault, 1999)

Les opérations de connexité peuvent donc être assurées par l'usage d'organisateur textuels ordonnant soit une planification du texte événement par événement (*liage*), ou une articulation de plans dont les niveaux sont beaucoup plus hiérarchisés (*balisage*). Nous retenons par ailleurs que cette typologie ne réfère pas à des unités textuelles mais plutôt à des « opérations » ce qui laisse présupposer l'existence d'un schéma organisateur reposant sur plusieurs types d'éléments textuels. Cette remarque est à rapprocher de la conception de Bishop *et alii* (chapitre 2 section 2.1) qui fait du rappel de récit un texte réorganisé.

Ce troisième chapitre marque l'achèvement de notre ancrage théorique. Nous avons cerné les modalités de production de texte. Il a été établi que théoriciens et didacticiens ont recours à une distinction fondamentale qui relève d'un rapport au langage. Les discours peuvent être élaborés « en situation », ou de manière décontextualisée au moyen d'un « langage d'élaboration ». Ce degré de contextualisation se traduit par une posture énonciative organisée en plans du discours « embrayés » ou « non-embrayés ». Enfin nous avons noté que les narrations ne sont pas uniquement des récits scolaires, elles sont aussi des récits enfantins. Pour l'étude de la dynamique communicative et des opérations de textualisation il a donc été nécessaire de prendre en compte la dimension développementale (l'âge des sujets). Le développement tous ces éléments théoriques requis par notre étude étant achevé, il est désormais opportun d'aborder les aspects méthodologiques de la recherche engagée.

Partie 2

-

Terrain et méthodologie de la recherche

Chapitre 4. Contexte de l'expérimentation

Ce chapitre apporte quelques éléments descriptifs sur le terrain de la recherche par le recours à des références institutionnelles et sociolinguistiques. Par suite il est fait mention d'éléments de contextualisation plus circonscrits sur les classes où se sont déroulées les recherches et sur les sujets ayant participé aux projets.

1. Le terrain

Dans le but de donner une vision dynamique et informative à cette présentation nous comparerons deux textes officiels, les deux Projets Académiques successifs élaboré pour la région Guyane. Dans le préambule du Projet Académique (2014-2017), nous découvrons que la rédaction des premiers éléments de contextualisation du projet s'appuie sur des données statistiques et géographiques.

L'Académie se caractérise par une forte pression démographique, une immigration mal maîtrisée et une grande mobilité des populations scolarisées. Cette caractéristique n'est pas sans incidence sur l'accueil des enfants en âge d'être scolarisés. Par ailleurs, plus de la moitié des élèves ne pratiquent pas le français comme langue maternelle en raison de leur grande diversité d'origines linguistiques et culturelles. Pour nombre de nos élèves, les acquis en langue française sont donc insuffisants (évaluations nationales menées en fin de 5ème en 2012 : 76.5% de nos élèves n'ont pas les acquis suffisants en langue française) ce qui hypothèque fortement leurs poursuites d'études.⁵

Les descriptions chiffrées de cette citation mettent en parallèle le degré maîtrise du français et le niveau d'échec scolaire. Les données sociolinguistiques semblent ainsi entrer en contradiction avec les objectifs éducatifs et semblent même leur faire obstacle. Or, depuis plus d'une décennie, plusieurs enquêtes sociolinguistiques ont clairement établi que

les pratiques plurilingues font partie du quotidien de la région, que ce soit dans des situations familiales (Alby & Migge, 2007 ; Migge, 2007), scolaires (Alby, 2005) ou dans les interactions de travail (Léglise, 2005, 2007b ; Nelson, 2008). Le diagnostic sociolinguistique mené dans le cadre de l'une de ces enquêtes, basée sur des entretiens individuels auprès d'un millier d'élèves de Guyane, montre que 93% des élèves de cycle 3 déclarent parler au moins deux langues, 41% au moins trois langues, 11% au moins quatre langues. (Alby, Léglise, 2014)

A contrario, dès les premiers mots du Projet Académique suivant, paru à la rentrée scolaire 2018, nous percevons l'intention d'entériner un positionnement radicalement différent :

La Guyane, à la fois le plus grand département de France et le moins densément peuplé, est marquée par la concentration de sa population et de l'activité économique sur une étroite bande littorale. Le reste du territoire est couvert d'une vaste forêt équatoriale, bordée de part et d'autre de deux fleuves frontaliers avec le Brésil et le Suriname. Plus on s'éloigne de l'île de Cayenne, plus les situations de

⁵ Source Projet Académique de Guyane, 2014-2017

précarité sont prononcées, de même que l'enclavement géographique (réseau de transports peu développé, couverture mobile et numérique aléatoire...). La Guyane est un territoire plurilingue et multiculturel. (Projet Académique de Guyane : 2018-2021, 3)

Le premier paragraphe de ce texte de référence, intitulé « Contexte géographique » ne fait figurer aucune donnée chiffrée et, vraisemblablement pour mettre un terme à l'impasse des données statistiques, se conclut plutôt sur un constat révélateur du changement de perspective : « La Guyane est un territoire multilingue et pluriculturel » (Projet Académique, 2018-2021 : 3)

Suite aux premières descriptions de notre terrain de recherche, nous tenterons de déterminer l'approche didactique qui convient le mieux à notre contexte d'enseignement. Parmi les dénominations existantes, la didactique du français recouvre plusieurs domaines. Le français enseigné peut être considéré comme une langue maternelle (FLM), une langue étrangère (FLE), une langue seconde (FLS), ou encore comme la langue de scolarisation (FLSco).

La notion de langue maternelle recouvre plusieurs réalités psychologiques et sociolinguistiques : **langue vernaculaire**, langue de l'enfance ou de première socialisation ; **langue de référence** conceptualisée par l'enseignement scolaire. Cette langue vernaculaire familiale peut enfin aussi être une **langue d'appartenance**, la langue du cœur, celle qui définit l'appartenance communautaire. A l'opposé du pôle FLM, le FLE n'est ni langue maternelle ni langue de référence. C'est la langue qu'on apprend et qu'on enseigne à travers la mise en œuvre d'un guidage scolaire ou institutionnel. « *Comme elle ne couvre pas forcément le champ des situations de communications courantes, elle n'est ni vitale ni même nécessaire à la construction d'un espace intersubjectif.* » (Rafoni, 2007, 15)

Située entre les deux pôles sur un continuum, la notion de FLS peut être appréhendée selon deux types de définition. De prime abord, l'adjectif second fait intervenir l'idée d'une succession chronologique : toute langue acquise après la langue première. Le FLS peut d'autre part être approché en considérant le lien entre une langue et le contexte de son utilisation. Le concept de FLS tente ainsi de couvrir les contextes où la langue n'est pas complètement étrangère. Il s'agit de comprendre dans quelle mesure on peut avoir, « *en tant qu'élève une expérience extrascolaire du français langue seconde puisqu'il est possible d'évoluer, en dehors des murs de l'école, en milieu partiellement ou totalement francophone.* » (Rafoni, 2007 : 11). C'est ce contexte sociolinguistique qui parfois difficile à saisir en Guyane.

Le Français Langue de Scolarisation se démarque de la visée essentiellement communicative du FLE par ses objectifs spécifiques. Pour Rafoni, le langage n'est pas réductible aux seules compétences communicatives. « C'est un véritable *outil de construction de la connaissance* ... C'est dire s'il faut privilégier ici la dimension *cognitive* dans la fonction-langage et non la simple dimension sociale ou communicative. » (Rafoni : 2007, 52) La distanciation et la conceptualisation tranchent donc nettement avec un *ici et maintenant* caractérisant la vie quotidienne d'un enfant d'une dizaine d'années :

Le français langue des apprentissages c'est d'abord un ensemble d'usages et de formulations linguistiques qui en fait un langage à part. Tourné essentiellement vers la conceptualisation et la distance, il assure la mise en forme des données de l'expérience en arrachant le sujet à l'immédiateté du rapport qu'il entretient quotidiennement avec le réel. (Rafoni, 2007 : 46)

La langue de scolarisation se caractérise ainsi par des pratiques et des usages spécifiques inscrivant la langue dans une perspective fonctionnelle. M. Verdelhan a dressé une liste de ces fonctions que nous reprenons schématiquement avec Rafoni :

- *Des règles de communication nouvelles* dictées par la connaissance du système scolaire. L'individu devient élève et développe des compétences interactionnelles réglées par le cadre didactique (schéma d'interaction ternaire, et distribution de la parole)
- *Des formes de discours* particulières qui mettent à distance le réel (lexique des disciplines, concepts, abstractions) et l'usage de pratiques discursives peu familières (argumenter, narrer, expliquer)
- *Des pratiques méthodologiques* dédiées aux apprentissages, qu'elles s'appuient sur des outils concrets (matériel scolaire, manuels, dictionnaires, etc.) ou sur des pratiques conceptualisées (emploi du temps, règles de vie, consignes, espaces de classe, etc.)

En somme, le Français Langue de Scolarisation revêt une nature double :

- Une langue secondairement acquise, à l'école et au dehors, utilisée dans des situations de communication orale spontanée
- Une langue utilisée comme vecteur des apprentissages en situation essentiellement scolaire, notamment par le biais de l'écrit.

Ces caractérisations du français langue de scolarisation nous paraissent pertinentes à plus d'un titre. En premier lieu elles correspondent aux pratiques d'apprentissage des élèves ainsi qu'à notre contexte d'enseignement, d'autre part, elles s'inscrivent dans les catégories définies par l'ancrage théorique de notre étude (chapitre 3 section 1). Nous aborderons dans la section suivante la description du lieu et des participants au dispositif pédagogique.

2. Les sujets

L'école où nous avons mené nos recherches se trouve dans un quartier du sud de Cayenne. Elle est jumelée à l'école maternelle qui porte le même nom. L'établissement composé de 17 classes est fréquenté par une population scolaire s'élevant à environ 400 élèves. L'école est par ailleurs située en zone prioritaire et classée REP+.

Afin de présenter les profils des élèves des classes qui font l'objet de notre étude, nous proposons une découverte de quelques apprenants de la classe de CE2. Pour cette classe, sur un effectif de 24 élèves, les narrations orales de 9 d'entre eux ont été enregistrées. Elles sont regroupées dans le « corpus des CE2 » (annexes 9 à 17). Le prénom de chacun a été anonymisé lorsque nous faisons part des données biographiques et scolaires. À partir de notre connaissance du public, nous proposerons ensuite une catégorisation en plusieurs types que nous appliquerons aux apprenants de l'autre classe (CM1).

Déric est un élève issu d'un milieu familial créolophone. Sa scolarité a été effectuée dans ce même groupe scolaire depuis la maternelle. « Lecteur débutant », il est toujours en voie d'acquisition du palier 1 du socle commun de connaissance et de culture. Au vu de son profil scolaire, il sera nécessaire de garder à l'esprit les modalités par lesquelles il s'est approprié le récit. En effet, étant décodeur débutant, Déric n'a pu s'appuyer directement sur le support du *texte source*.

Zaac est issu d'une grande fratrie. Il a lui aussi effectué les cycles de sa scolarité dans l'école. Pour ce qui concerne son niveau scolaire général il n'a pas acquis les paliers inférieurs. Comme Déric il est « lecteur débutant ». Il a connu une assez longue période d'absentéisme après les vacances de Noël. Nous avons observé qu'il semble évoluer dans une interlangue qui s'est peut-être fossilisée au cours des années de scolarisation ou, tout du moins, qui fait apparaître la dominance de la langue premièrement apprise à la maison, en attestent les difficultés à élaborer les syntagmes, les calques, ou les traces de la langue d'origine (anglais du Guyana) dans la prononciation.

Line, Rinna, Rowan, Sumita et Shami ont aussi accompli, comme Déric, toute leur scolarité dans le groupe scolaire depuis la maternelle. Les origines linguistiques de leur milieu familial sont variées. Ce groupe a acquis des habitudes scolaires, les élèves connaissent leur « métier d'élève ». Parmi eux, Line et Rowan se situent plutôt en réussite scolaire dans les apprentissages.

Hevy et **Hemy** sont deux sœurs jumelles. Elles sont arrivées très récemment en Guyane où elles effectuent leur première rentrée scolaire dans cette école. Outre le fait de leur statut d'EANA, elles ont la particularité d'être jumelles. Les tests de positionnement ont révélé qu'elles sont non-lectrices dans leur langue d'origine. Toutes deux ont été volontaires et enthousiastes pour narrer les contes.

Le choix des critères s'effectuant forcément a priori nous proposons une typologie renseignée par le terrain et nos lectures. Tout enseignant faisant face à l'hétérogénéité d'un public FLSco est nécessairement confronté à la nécessité de procéder à des catégorisations, ne serait-ce que pour ajuster didactiquement les actions entreprises. G. Vigner (2015) fait reposer sa distinction sur l'extranéité du code alphabétique. Il discerne ainsi « trois grandes familles d'élèves » : ceux non alphabétisés dans leur langue d'origine, ceux scolarisés dans une écriture non alphabétique, et un troisième groupe d'élèves scolarisés dans une écriture alphabétique (Vigner, 2015 : 76).

Au regard du public enseigné, nous ferons, tout comme G. Vigner, mention de plusieurs « familles » ou types d'élèves. Pour établir notre typologie, nous prendrons appui sur deux facteurs. Il nous paraît indispensable de prendre en compte et le niveau de scolarisation et le degré de maîtrise de la langue, tout en sachant que le facteur déterminant n'est pas tant le niveau de maîtrise de la langue que celui du niveau de scolarisation (Rafoni, 2007 : 24). Nous proposons une catégorisation en quatre types :

- I. Les élèves allophones scolarisés antérieurement, qui sauront rapidement faire la passerelle entre les apprentissages au travers du médium de la langue de scolarisation nouvellement acquise
- II. Les élèves allophones au faible niveau scolaire en cours d'alphabétisation
- III. Les élèves au faible niveau scolaire ayant effectué leur scolarité en Guyane, eux aussi en cours d'alphabétisation (situation non transitoire⁶)
- IV. Les élèves scolarisés en Guyane au niveau scolaire permettant de suivre les apprentissages scolaires

Pour la description des profils des élèves de CE2 et de CM1, nous adoptons la typologie élaborée précédemment et l'appliquons aux effectifs des deux classes tout en ajoutant l'éventail des langues pratiquées par les élèves. A notre présentation sommaire du

⁶ Par « situation non transitoire » nous n'entendons pas attribuer de valeur prospective mais portons plutôt un constat rétrospectif au regard de la scolarité antérieure.

relevé des profils nous avons ajouté les prénoms anonymisés de celles et ceux ayant pris part à la constitution des corpus :

élèves	profils	langues familiales déclarées	commentaires
Adrey	IV	créole haïtien	non enregistrée
Brian	IV	créole haïtien	non enregistré
Carry	IV	créole haïtien	non enregistrée
Cleny	IV	anglais (Guyana)	non enregistrée
Crysta	IV	anglais (Guyana)	non enregistrée
Déric	III	créole haïtien	
Eddy	IV	créole haïtien	non enregistrée
Gennita	IV	anglais (Guyana)	non enregistrée
Guilaine	IV	portugais, espagnol	non enregistrée
Hemy	II	portugais	
Hevy	II	portugais	
Jamy	III	créole haïtien	non enregistré
Jeanna	IV	créole haïtien	non enregistrée
Laura	IV	créole haïtien	non enregistrée
Line	IV	créole haïtien	
Owen	IV	portugais, espagnol	non enregistré
Prisci	I	créole haïtien	non enregistrée
Rinna	IV	créole haïtien	
Rowan	IV	sranan tongo	
Shami	IV	créole haïtien	
Sumita	IV	portugais, espagnol	
Tania	IV	créole haïtien	non enregistrée
Timotee	III	anglais (Guyana)	non enregistré
Zaac	III	anglais (Guyana)	
24 élèves			

Figure 2: Elèves de la classe CE2 année 2015/2016

Classe de CM1 année 2016/2017 :

élèves	profils	langues familiales déclarées	commentaires
Aldin	III	créole haïtien, créole guyanais	
Anie	IV	créole guyanais martiniquais	
Chedes	IV	sranan tongo Surinam	
Cristy	IV	sranan tongo Surinam	
Dami	IV	sranan tongo Surinam	
Daya	III	créole haïtien	non enregistrée
Duvali	III	créole haïtien	
Dyla	IV	créole guyanais, portugais	
Elo	IV	créole guyanais, portugais	
Flori	IV	créole haïtien	non enregistrée
Hans	IV	haïtien	
Laure	IV	créole haïtien	
Livi	IV	créole haïtien	
Meri	IV	créole haïtien	
Mik-Kerb	IV	créole haïtien	
Moesa	IV	sranan tongo Surinam	
Moodi	I	créole haïtien	non enregistrée
Natali	IV	Guyana (anglais)	non enregistrée
Ovia	IV	portugais	
Rayl	IV	créole haïtien	
René	IV	créole haïtien, portugais	non enregistrée
Sanie	IV	sranan tongo Surinam	non enregistrée
Sloa	IV	créole guyanais, portugais	non enregistrée
Tryci	IV	créole guyanais, portugais	
24 élèves			

Figure 3 : Elèves de la classe CM1 année 2016/2017

Chapitre 5. Le dispositif de recueil des données

Ce chapitre présente le dispositif qui a servi à la constitution de notre corpus. Nous procédons en premier lieu à une présentation de l'artiste Warja Lavater et de ses œuvres dont nous nous sommes inspiré pour la création, avec les élèves, des livres codés. Nous poursuivons par la description détaillée des œuvres de l'artiste en vue de l'élaboration de l'organisation de la séquence didactique, pierre angulaire de notre dispositif. Nous décrivons notamment les étapes liées à la fabrication des albums codés et illustrons ce qu'ont créé les élèves par la description d'un exemplaire fabriqué dans chaque niveau (CE2 et CM1) afin de comprendre sur quel type de support les élèves se sont appuyés pour produire leurs narrations.

1. *Les livres codés de l'artiste*

Nous commencerons tout d'abord par la description de l'œuvre de l'artiste puis nous explorerons quelques pistes d'exploitation didactique.

1.1. *Warja Lavater*

Warja Lavater, artiste peintre et illustratrice suisse décédée en 2007, a acquis sa renommée par la création de livres accordéon. Ses livres dépliant, qu'elle nommera « imageries » sont parfois désignés sous le nom de leur forme traditionnelle : le « Leporello ». Ses œuvres prennent appui sur les contes de la tradition orale transcrits par Charles Perrault et les frères Grimm. Parmi ses « imageries » nous citerons : *Le Petit Chaperon Rouge*, *Cendrillon*, *La Belle au Bois Dormant*, *Le Petit Poucet* ou encore *Blanche Neige*. Matériellement, un livre accordéon acquiert sa structure pliable par l'assemblage de ses feuillets mis bout à bout. La longueur spatiale du leporello est liée au nombre et à la taille de ses feuillets. Pour exemple, le conte du *Petit chaperon rouge* mis en images par Warja Lavater mesure 4,74 m.

Outre la caractéristique d'être pliables, les albums se démarquent par leur aspect esthétique d'une grande originalité. La mise en image des contes est en effet réalisée au moyen d'un système de codes si bien que ces ouvrages peuvent également être qualifiés d'albums codés. Les livres ménagent une structure spatiale composée d'une suite d'images séquentielles qui ont pour effet de guider l'enchaînement des propositions narratives imaginées par le décrypteur de l'album. Les images, calquées sur les étapes du récit,

dévoilent ainsi la structure narrative du récit d'un seul tenant lorsque le livre est déplié. Bien que chaque image constitue un moment de narration s'insérant dans la trame du récit, l'artiste a réussi à adapter l'image aux besoins de la modulation du rythme de la narration en recourant à des procédés cinématographiques tels que le zoom pour une focalisation sur un personnage ou le plan large afin de préciser un lieu ou une ambiance. (Annexe 1, figures 16 et 17)

1.2. De l'œuvre au support didactique

Selon les significations qu'elle souhaite communiquer, Lavater attribue un code visuel plus ou moins élaboré aux pictogrammes de ses imageries. Elle utilise des formes géométriques usuelles pleines, partielles ou des contours. Elle a également recours au tracé libre. Pour illustration, Blanche-Neige est un point noir, blanc et rouge, le Petit Chaperon Rouge est symbolisé par un point rouge, tandis que le Petit Poucet est démarqué de ses frères par un petit point bleu entouré d'un halo vert fluorescent. Le repérage visuel des différents composants du conte est d'autant facilité que les lecteurs auront repéré le code visuel représentant les personnages. Ce travail d'identification est permis par la présentation d'une légende.

La légende située au début de chaque œuvre juxtapose une liste de pictogrammes et des mots traduisant leur signification. Ces symboles peuvent représenter des personnages, des éléments de décor ou encore des objets. L'organisation de la légende offre la possibilité de recourir à une structuration actancielle du récit en faisant apparaître héros, adjuvants et opposants. Dans le Guillaume Tell de l'artiste (annexe 2), la légende fournie en début d'ouvrage, est composée de 14 éléments : 7 pour les personnages, 3 pour des objets et 4 pour le décor. Le héros et son fils sont représentés par des points bleus ; les « opposants » (soldats, gouverneur, forteresse, bateau) par des formes anguleuses sombres (rectangles et triangles) ; les « adjuvants » (citoyens, forêt) par des points bruns ou verts. La légende est également porteuse de la langue qui servira à transmettre la narration. Il est ainsi envisageable de concevoir une version multilingue de la légende, à l'exemple de la légende multilingue (en italien et en anglais) élaborée par l'artiste, qui serait lisible par des locuteurs allophones ayant une connaissance commune du conte. Nous n'avons pas manqué d'entrevoir les potentialités de telles œuvres si elles étaient exploitées dans le cadre d'un enseignement plurilingue au cours d'activités d'éveil aux langues en contexte FLSco.

Pour le cadre de notre étude, il est désormais possible d'entrevoir de manière plus éclairée les intérêts didactiques des imageries et leurs liens avec les différents points de notre ancrage théorique. Nous retenons ainsi pour une première entrée didactique la possibilité pour les apprenants de visualiser complètement, d'un seul tenant, la structure du récit. Deuxièmement, outre la mise en images des péripéties, des actions et des événements, les images peuvent être le support narratif de ce qu'elles ne montrent pas explicitement : par la modulation du rythme séquentiel, il devrait être possible de laisser libre cours à la narration de descriptions d'arrière-plan, de commentaires, ou des dialogues.

2. Les livres codés des élèves

Suite aux descriptions de l'œuvre de l'artiste, nous allons exposer les étapes de la fabrication des livres accordéons. Dans cette section sera présentée l'organisation de la séquence didactique mise en place dans une classe de CE2 (2015/2016) et dans une classe de CM1, l'année suivante (pour une présentation synthétique de la séquence didactique mise en place pour les CE2, voir annexe 7). Nous décrirons finalement deux créations d'élèves afin de transmettre une idée représentative des supports ayant servi à leurs narrations.

2.1. Les étapes de la fabrication des albums codés

La mise en œuvre de chaque dispositif s'est déroulée pour chaque classe sur plusieurs semaines à partir du second trimestre. La différence entre le premier dispositif (CE2) et le second dispositif (CM1) relève principalement des modalités de narration. En effet dans la classe de CE2 les narrations sont individuelles (pratiques langagières monologuées) tandis que dans la classe de CM1, le livre accordéon a été utilisé pour produire des narrations polyloguées.

Le changement des modalités de narration, du mode monologué au mode polylogué appelle quelques remarques sur les choix opérés. Dans notre situation où l'enseignant est aussi chercheur, il est important de noter que dispositif et expérimentation sont étroitement liés. Nous savions que toute modification apportée au dispositif de classe produirait des effets significatifs sur notre expérimentation. Les questionnements émis au cours de ces deux années de recherche/enseignement, et les réponses apportées, ne font qu'illustrer cette ambivalence. Pourquoi avoir expérimenté le dispositif dans deux classes différentes ? Les résultats « pédagogiques » (les narrations enregistrées) ont été produits par une fraction des effectifs (9 élèves de CE2 sur 24). Bien qu'ils nous soient apparus comme une réussite, ces

résultats ont nourri un sentiment d'incomplétude. L'idée de recommencer dans une classe d'âge à la maturité plus avancée est alors apparue comme un moyen d'obtenir plus de participation aux enregistrements. Pourquoi avoir alors changé les modalités de narration ? C'est à nouveau suite au désir d'impliquer plus de participants aux narrations que nous avons eu l'idée de diriger les élèves vers des narrations polyloguées. Enfin, pourquoi les narrations « au tableau » des CM1 ont-elles précédé leurs enregistrements « image par image » sur tablette numérique ? Pédagogiquement, pour se préparer aux futurs enregistrements sur tablette ; expérimentalement, pour voir s'il y aurait une différence qualitative ou quantitative entre les deux situations d'enregistrement.

Pour les deux dispositifs, nous avons procédé selon deux grandes phases. Dans une phase de conception, les apprenants des deux classes (CE2 puis CM1) ont conçu un livre pliable en accordéon (leporello) mettant en images un conte traditionnel. Puis, dans un deuxième temps, les élèves ont procédé à la narration orale du conte en prenant appui sur les images du livre codé, c'est la phase narrative. Le déroulement des dispositifs des deux classes étant très proche, nous avons privilégié une présentation unique pour ceux-ci tout en faisant mention des différences entre les deux classes lorsque cela est nécessaire :

Phase 1 : Conception

- Étape 1 : Découverte / compréhension du conte populaire anglais « Jack et le haricot magique » sous la forme d'un texte écrit pour les CE2 et un conte russe « Le petit poisson d'or » pour les CM1. (Contes en annexes 4 et 5)
 - Afin de faire découvrir le genre du conte à tous, en passant notamment du *texte source* écrit au langage oralisé, nous avons pratiqué l'alternance de temps de lecture à haute voix par l'enseignant et par les apprenants.
 - Des activités écrites et imagées, réalisées individuellement et corrigées collectivement, à propos des personnages et des péripéties, ont complété la familiarisation des récits.
- Étape 2 : Visionnage en groupe classe d'une version animée du conte (une version a été trouvée pour le conte travaillé dans chaque classe)
 - Le visionnage du film animé est une étape importante pour les EANA. Tout en travaillant en réception ils se familiarisent avec le genre oral narratif du conte.

- La comparaison en groupe classe de la version animée et de la version textuelle écrite a permis d'étendre l'input et la participation de tous. Lors d'échanges confrontant les versions du conte, des moments gérés collectivement ont ainsi créé les occasions de générer les discours *du* conte et *sur* le conte.
- Étape 3 : Découverte de l'œuvre de Warja Lavater
- Familiarisation avec l'œuvre de l'artiste en groupe classe (diaporama) Découverte de l'œuvre de Warja Lavater (ses œuvres et son usage des codes géométriques). Réflexions et discussions sur l'attribution des formes aux personnages des contes et aux éléments de décor.
- Étape 4 : Conception des leporello.
- Pour les CE2, nous avons proposé de faire réaliser un album codé à chaque élève qui le souhaitait. Considérant que cette étape est faite de moments cruciaux où les discours sont générés au fil de la création des images, nous avons accepté et favorisé la fabrication des leporello à plusieurs. Certains ont fabriqué « leur » leporello avec l'aide de leurs pairs tandis que d'autres en aidant les autres n'en ont fabriqué aucun. Ces temps dédiés à l'élaboration des albums codés ont constitué une étape essentielle pour les élèves lecteurs grands débutants ou allophones nouvellement arrivés. Nous avons ainsi remarqué de nombreux étayages entre pairs. Nous avons notamment observé les nombreuses activités de médiation en portugais de Sumita auprès de Hemy et Hevy, élèves lusophones nouvellement arrivées.

Le déroulement des séances a consisté en la mise en image du conte populaire anglais « Jack et le haricot magique » sur papier dans le cadre d'activités disciplinaires « d'arts visuels ». L'attribution des formes codées aux personnages s'est faite librement lors de discussions communes en groupe classe. Sur l'exemple suivant nous découvrons l'aspect anthropomorphe des représentations prime sur la configuration géométrique préconisée :



Figure 4: figuration des personnages très humanisée par Hevy

- Pour les CM1, l'enchaînement des séances suit globalement celui élaboré pour les CE2. Pour leur conte « Le petit poisson d'or », la forme du petit poisson d'or a toutefois été uniformisée pour tous les groupes. L'utilisation de patrons a en effet permis de gagner du temps sur la réalisation.

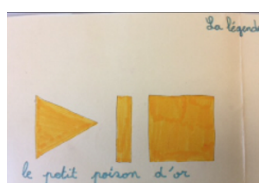


Figure 5: personnage du « petit poisson d'or » tracé par tous les groupes avec un patron

La conception des leporello a été réalisée par groupe, sur des tables disposées en îlots. Les groupes de concepteurs se sont formés par affinité. L'un des groupes est constitué uniquement de filles (Cristy, Laure, Moesa, Ovia), un autre de garçons (Dami, Dyl, Hans, Livi) et deux autres sont mixtes (Elo, Meri, Mik-kerb Rayl et Anie, aldin, Duval, Tryci). Certains groupes présentent des profils hétérogènes : Anie et Tryci, de profil IV, ont travaillé avec Aldin et Duval, tous deux de profil III. La réalisation de l'album a nécessité de nombreux échanges collaboratifs pour mettre le récit en image.

Phase 2 : Narration

- Affichage des premiers leporello et premières narrations pour les élèves de CE2. Dans le cadre du projet pédagogique, les élèves ont pour tâche de mettre leur album en voix afin de le partager avec leurs parents sous la forme d'un audio livre.
 - L'enregistrement de la narration monologuée du conte « Jack et le haricot magique » se passe dans la classe. Chaque participation est auto désignée (ceci explique le nombre des élèves non enregistrés). L'élève en situation de narration est assis à l'avant de la classe face au tableau. Dans la condition d'un monologue, l'élève a pour tâche d'énoncer les voix des personnages et les parties narratives. L'enseignant n'intervient pas (aucune prise de parole)

si ce n'est pour actionner l'enregistrement de l'appareil (smartphone). Les pairs sont assis à leur place en situation d'écoute de la narration en cours.

- Pour les CM1, les conditions de production ont changé puisqu'il y a deux types de production pour cette classe. Le projet pédagogique vise en tâche finale la fabrication d'un album sonore (les voix des élèves sont synchronisées sur le défilement des pages de leur leporello numérisé). Ce sont ces productions et celles produites au tableau que nous avons recueillies à des fins d'analyse.
 - Narration d'une version polyloguée « au tableau » dans la classe. Le livre est déployé sur toute sa longueur au tableau. Cette étape de narration au tableau est vécue par l'enseignant et les élèves comme un moment de répétition avant l'enregistrement final sur tablette. Allons-nous tous entendre le conte narré ? Les élèves réussiront-ils à le produire oralement ? Nous rappelons que l'album codé ne contient pas de forme écrite. Le groupe des locuteurs est debout, le regard orienté vers le livre. Chacun a choisi l'une des voix du conte (le pêcheur, sa femme, le petit poisson d'or ou la voix narrative). Ils actionnent l'appareil au début et à la fin de la narration. L'enseignant, se trouvant à son poste de travail à l'arrière de la classe, n'intervient pas. Chaque individu du groupe classe est assis à sa place.
 - Enregistrement des versions polyloguées « image par image » dans une salle réduite sans la présence du groupe classe. Ce temps d'isolement a été choisi par l'enseignant afin de limiter les bruits parasites et pour accorder plus d'attention à la procédure d'enregistrement sur l'application numérique. Les participants sont assis autour de l'appareil numérique (tablette) dont ils actionnent l'enregistrement sonore et le défilement « image par image » des pages préalablement numérisées. L'enseignant est assis à l'écart et n'intervient pas. Les enregistrements ont constitué une situation de communication particulière : en cherchant à obtenir la bonne formulation certains élèves s'y sont repris à plusieurs fois, souvent avec l'aide de leurs pairs, avant de réaliser l'enregistrement qui les satisfaisait.
 - Publication par l'enseignant des albums sonores sur Padlet à destination des familles

Du point de vue de notre expérimentation, les modulations apportées au dispositif (nombre des locuteurs et conditions de communication) ont fait apparaître « plusieurs » corpus. Les transcriptions des narrations « au tableau » pour les CE2 et les CM1 ont été réalisées en écoutant les pistes enregistrées sur le smartphone, tandis que les transcriptions des narrations « image par image » des CM1 ont été réalisées en écoutant les enregistrements de l'album. Chacune des 17 transcriptions a été regroupée en annexe :

- Monologues des CE2 « au tableau », neuf transcriptions (annexes 9 à 17)
- Polylogues des CM1 « au tableau », quatre transcriptions (annexes 18 à 21)
- Polylogues des CM1 « image par image », (annexes 22 à 25)

2.2. Présentation d'une réalisation de chaque classe

Dans cette section nous dévoilons deux productions graphiques issues des classes de CE2 et de CM1. Nous commencerons par l'album codé « Jack et le haricot magique » de Rowan, élève de CE2 :

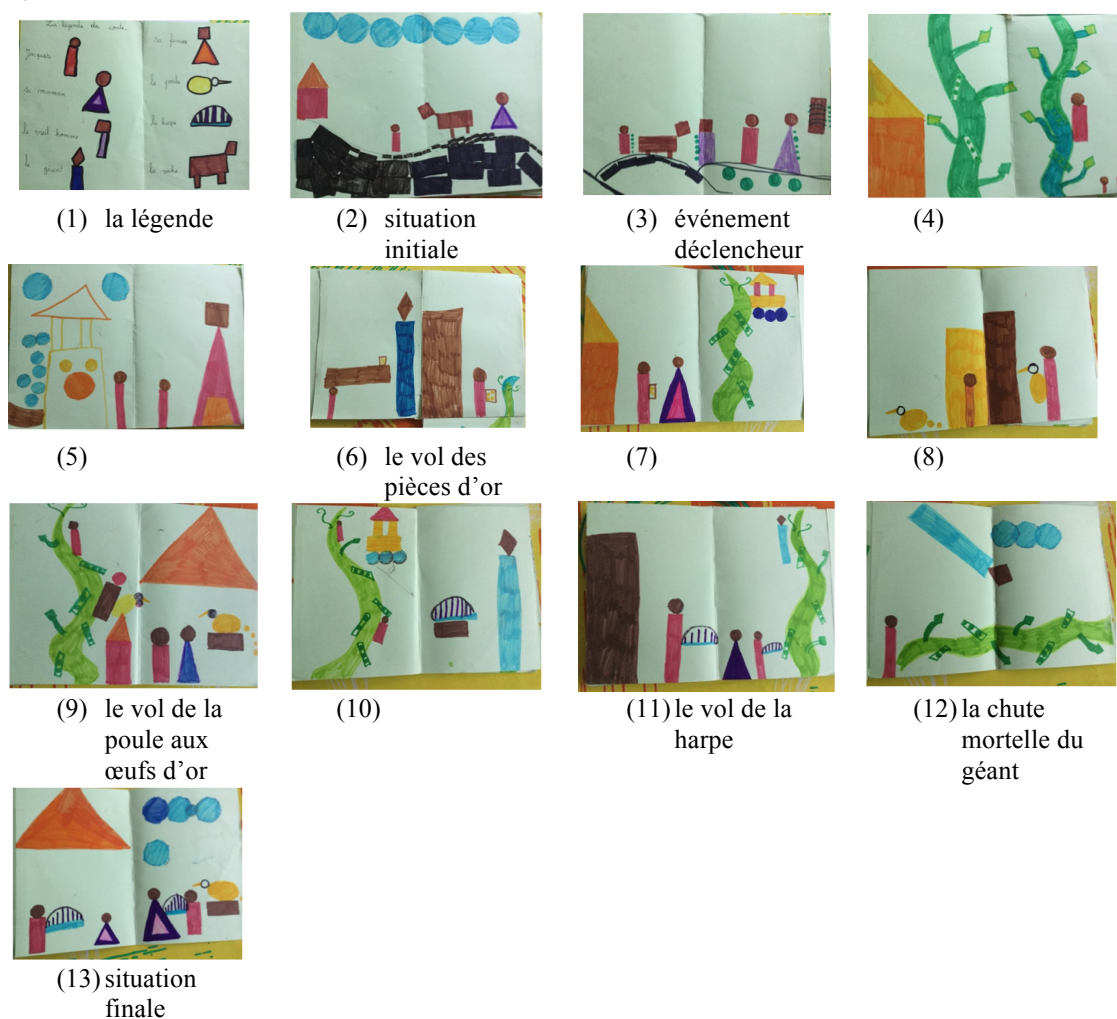


Figure 6: leporello de Rowan CE2

L'album codé par l'élève est composé d'un assemblage de plus d'une quinzaine de feuilles BRISTOL au Format A4 (annexe 3 pour une vue totale de l'album). Chaque feuillet est plié en son milieu de manière à obtenir des doubles pages. Sur la première double page figure la légende. L'élève a choisi des formes géométriques simples pour la figuration des personnages. Un rectangle mauve surmonté d'un cercle noir rempli de la couleur marron pour Jacques et un rectangle violet surmonté d'un losange marron pour le géant. Ces formes codées et les couleurs choisies dans la légende se retrouvent tout le long du leporello. Nous reconnaissons ainsi sur la dernière image (13) la mère de Jacques, un triangle rose au centre d'un triangle violet surmonté d'un rond marron et les objets merveilleux qui ont également été codés. La « poule aux œufs d'or » est ainsi constituée, dans un style figuratif, de formes ovales jaunes et d'un triangle jaune.

La composition fait apparaître le schéma narratif du récit : la situation initiale, l'état de pauvreté des personnages (2) ; l'évènement déclencheur, l'échange de la vache contre cinq haricots magiques (3) ; les péripéties, les trois vols (des pièces d'or (6), de la poule aux œufs d'or (9), et de la harpe (11)) ; la résolution, la chute du géant (12) ; la situation finale, la conservation des biens volés (13). Le récit apparaît de manière complète du point de vue des personnages et des évènements (Annexe 6).

Nous allons passer à un exemplaire produit en classe de CM1. Ce conte codé « Le petit poisson d'or » réalisé par un groupe de cinq élèves est composé d'une quinzaine d'images en papier BRISTOL d'un format A5 :

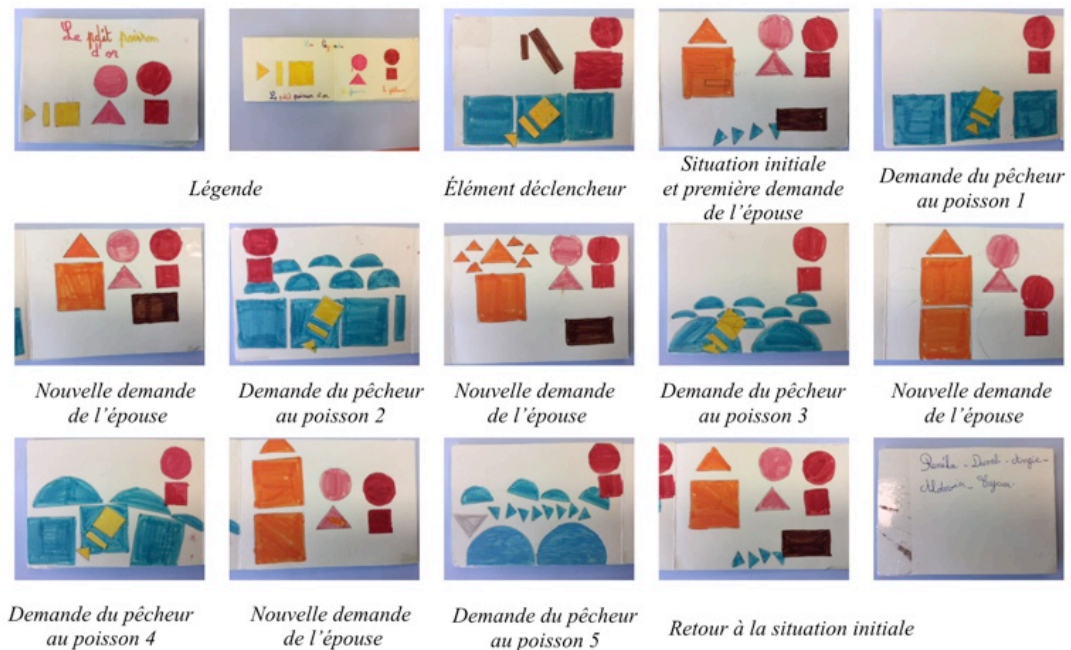


Figure 4 : Leporello créé par Aldin, Anie, Duval, Tryci CM1

Deux pages ont été dédiées à la présentation du titre du conte et à l'exposition de la légende. Un rond rose est placé au sommet d'un triangle rose pour la femme du pêcheur et un rond rouge placé au-dessus d'un carré de couleur identique pour le pêcheur. Les éléments de décor, l'auge, l'isba, le palais sont aussi représentés géométriquement. Ainsi « l'auge » qui fuit est symbolisée par un rectangle noir et la fuite d'eau par un alignement de triangles bleus (image de la situation initiale). L'élément naturel, la mer, est représenté sur plusieurs images (visibles lors des « demandes » du pêcheur) selon une modification de la variété des formes de quelques carrés bleus jusqu'à leur assemblage à des triangles et des demi-cercles de différentes tailles.

La structure itérative du récit apparaît clairement dans la succession des dialogues entre les deux époux et les scènes entre le pêcheur et le poisson d'or au bord de la mer. Les scènes alternent entre les « demandes » de l'épouse à son mari et celles du pêcheur les répétant au poisson. La mer, élément naturel occupant la place d'un véritable actant dans le conte, accompagne la colère amplifiée du personnage merveilleux (le poisson d'or). Un aspect de la structure du récit apparaît également à travers deux images que nous avons légendées « situation initiale » et « situation finale ». Elles ont été conçues de manière identique car elles symbolisent le retour à la situation initiale, les époux ayant tout perdu se retrouvent dans leur condition de grande pauvreté.

Cette deuxième partie, consacrée à la description de notre terrain d'étude et à la méthodologie du recueil des narrations orales, est achevée. Nous avons décrit le contexte de notre expérimentation selon un point de vue institutionnel et sociolinguistique, nous retiendrons ainsi l'aspect multiculturel et plurilingue de l'Académie Guyane. Nous avons par ailleurs procédé à la description des sujets (classes CE2 et CM1) ayant pris part au dispositif au moyen d'une grille élaborée selon des profils d'acculturation scolaire et langagière. Puis nous avons décrit l'œuvre de l'artiste à l'origine de l'élaboration de notre dispositif. Les étapes du déroulement de celui-ci ont également été précisées. Enfin, nous avons proposé deux réalisations de leporello afin de transmettre une idée plus précise du support sur lequel les élèves ont appuyé leurs narrations. Il est désormais opportun de dévoiler les critères d'observation des productions orales.

2.3. Définition des observables

Le questionnement de fond de notre problématique, issue de la fabrication en classe ordinaire d'albums codés, est de savoir si les albums codés aident les élèves à réaliser la tâche discursive prescrite, c'est-à-dire que nous cherchons à savoir si les élèves réussiront à produire les formes discursives attendues par le genre scolaire. Pour interroger les effets du dispositif sur les productions, notre démarche d'analyse se déploie sur deux volets : l'un quantitatif et l'autre qualitatif. Les critères d'analyse, développés à partir de l'ancrage théorique, peuvent se rapporter à la liste suivante :

Critères quantitatifs :

1. La longueur des narrations
2. Les marques d'interaction (soufflages et rires)
3. Les temps verbaux, les connecteurs et les adjectifs

Critères qualitatifs :

4. La progression thématique
5. La stratégie du sujet thématique
6. Les plans du discours

Cette liste d'observables reprend les différents points d'analyse mis en jeu par notre recherche. Tout d'abord, à un niveau formel, nous chercherons à valider notre première hypothèse qui, pour rappel (voir introduction), prend la forme d'une tentative : le dispositif

mis en place ayant pour première visée un allongement de la prise de parole des élèves. Il sera donc nécessaire de procéder aux mesures des narrations selon un comptage en temps et en mots (point 1). Les marques d'interaction (point 2), définies dans notre ancrage (voir chapitre 1 section 1.3) par les occurrences de soufflages et de rires, seront également comptabilisées. Par suite, toujours sur un volet quantitatif, nous procéderons à un nouveau comptage en effectuant le recensement de certaines classes de mots dans les transcriptions des narrations (connecteurs, verbes, adjectifs (point 3)). Sur le volet qualitatif, les productions, principalement traitées à un niveau d'analyse textuel (points 4 et 5), seront décrites selon le point de vue de la dynamique communicative (voir chapitre 2 section 2) et, en dernier point (6), selon l'analyse du discours (voir chapitre 2 section 1).

En outre, les narrations seront abordées au travers de ces critères selon plusieurs points de comparaison : soit entre les deux classes, soit lors de comparaisons au sein des transcriptions d'une même classe : les narrations des CM1 « au tableau » vs les narrations des CM1 « image par image ».

Partie 3

-

Analyse et interprétation

Chapitre 6. Données quantitatives et qualitatives

Pour rappel, notre problématique interroge l'usage scolaire des albums codés. Les albums codés constituent-ils des ressources susceptibles de faire naître des pratiques discursives qui répondent aux attendus de cycle de l'école primaire ? Nos analyses descriptives débuteront avec un premier critère basé sur la mesure des narrations orales, nous procéderons ensuite aux observations qualitatives de la dynamique communicative et de l'organisation textuelle.

1. La longueur des productions

Il a été observé en section 2.1 de la partie méthodologie que nous avons recueilli plusieurs variantes narratives de contes scolaires oraux à partir d'un dispositif commun organisé en deux phases (conception/narration). La visée descriptive de notre recherche ne peut que nous inciter à chercher des points de comparaison : les narrations monologuées entre elles et une version polyloguée (« au tableau ») à l'autre (« image par image »). Dans cette section nous analysons donc la longueur des productions du corpus des CE2 en mots graphiques et en temps, puis nous abordons les narrations des CM1 « au tableau » en les comparant avec les enregistrements « image par image ».

1.1. Dans le corpus des CE2

Les mesures en temps ont été prises par l'enregistrement audio d'un appareil numérique et le comptage a été réalisé par l'outil de traitement de texte. Les mesures des neuf productions composant le corpus CE2 sont présentées dans deux tableaux, l'un offrant une comparaison du nombre de mots, le suivant une comparaison en temps :

Nombre de mots	Apprenants				
mots < 300	Déric 285 mots				
300 < mots < 400	Rinna 336 mots	Shami 375 mots	Hemy 386 mots	Hevy 400 mots	Zaac 400 mots
400 < mots < 500	Line 415 mots				
mots > 500	Sumita 595 mots	Rowan 613 mots			

Figure 7 : Longueur moyenne des narrations en nombre de mots

Les résultats portés par ce tableau attestent de la réussite du dispositif pour ceux qui ont participé à l'enregistrement. La narration la plus « courte » en mots s'approche tout de même des 300 mots. Globalement, la longueur des productions varie du simple au double. Une partie des apprenants, regroupant les quatre profils d'acculturation, se trouve dans la moyenne du groupe. Nous pouvons conclure que les leprello ont permis aux apprenants de quitter la situation de communication orale spontanée, qui aurait fait apparaître des écarts plus importants entre élèves, pour entrer dans une phase plus élaborée de rappel de récit. Ce qui était tracé par le dispositif est ainsi vérifié par les productions.

Les données qui suivent sont à comprendre dans le sens du résultat d'une « improvisation partielle », et, de ce fait, elles ne sont pas comparables à une situation d'oral spontané ou encore à un « niveau initial ». Ce qui est significatif, à notre sens, ce sont les comparaisons interindividuelles. Dans le tableau suivant nous examinons la fluence verbale dont nous avons défini les traits en section 1.3 :

Apprenants	TEMPS	MOTS	DEBIT	Moyenne du groupe : 112
Déric	3'25	285	83	
Line	4'13	415	98	
Sumita	5'50	595	102	
Zaac	3'31	400	113	
Shami	3'13	375	116	
Hevy	3'25	400	117	
Rinna	2'50	336	118	
Rowan	4'45	623	126	
Hemy	2'46	386	139	

Figure 8: Mesures de la fluence verbale (en nombre de mots/minute)

Avec une moyenne de 112 mots/minute, toutes les productions attestent d'un débit continu et soutenu, aucune interruption n'ayant été relevée. Nous découvrons par ailleurs que celles et ceux qui ont parlé le plus n'ont pas forcément parlé plus rapidement. C'est le cas de Sumita et de Line. Contre toute attente, c'est Hemy, élève EANA, qui a eu le degré de fluence le plus élevé. Est-ce un aspect de sa volubilité ou le reflet d'un discours mémorisé ?

Somme toute, nous constatons de manière probante que les livres accordéon ont permis aux apprenants de parler en continu en faisant montre d'un degré de fluence soutenu. Nous allons procéder au comptage des productions polyloguées des CM1.

1.2. Narrations au tableau vs narrations image par image dans le corpus des CM1

Pour ce qui est des mesures des contes polylogués, les faits les plus proéminents résident moins dans les observations individuelles que dans les effets de la variation des conditions de production. Les données temporelles sont peu probantes du fait du mode polylogal d'une part, et de l'aspect fractionné des conditions d'enregistrement image par image d'autre part. Nous nous sommes donc focalisé sur un nombre de mots global :

groupes	Narration au tableau	Narration image par image
Dami, Dyl, Hans, Livi	541 mots	367 mots
Cristy, Laure, Moesa, Ovia	557 mots	530 mots
Anie, Aldin, Duval, Tryci	605 mots	616 mots
Elo, Meri, Mik-kerb Duval	591 mots	413 mots

Figure 9: Mesure des transcriptions en nombre de mots

Il ressort assez nettement que les narrations « au tableau », à l'exception d'une seule, font apparaître un nombre de mots plus important que les productions « image par image ». Afin de repérer l'origine de la diminution du nombre de mots dans les énoncés, nous avons procédé à un décompte des productions de chaque participant de chaque groupe :

Groupes et voix	Nombre de mots « au tableau »	Nombre de mots « image par image »
Dami, Dyl, Hans, Livi	541 mots (Annexe 18)	367 mots (Annexe 23)
le pêcheur	92	84
la femme	115	82
le petit poisson d'or	62	39
la narration	272	162
Cristy, Laure, Moesa, Ovia	557 (Annexe 19)	530 (Annexe 25)
le pêcheur	95	78
la femme	107	105
le petit poisson d'or	54	65
la narration	301	282
Aldin, Duval, Tryci, Anie, ...	605 (Annexe 20)	616 (Annexe 24)
le pêcheur	89	117
la femme	95	109
le petit poisson d'or	78	43
la narration	343	347
Elo, Mik-kerb, Duval, Meri	591 (Annexe 21)	413 (Annexe 22)
le pêcheur	106	84
la femme	145	59
le petit poisson d'or	70	66
la narration	270	204

Figure 10 : Décompte des énoncés en nombre de mots par locuteur

La diminution se répartit globalement dans toutes les productions, que ce soient les voix des personnages ou celles des narrateurs. Les conditions de production des narrations semblent donc jouer un rôle non négligeable sur les productions. Le fait d'enregistrer en se synchronisant sur l'apparition de l'image puis d'actionner l'appareil numérique pour passer à une nouvelle image du livre ou pour reprendre un enregistrement insatisfaisant a certainement eu un effet inhibiteur sur les narrations. Les jeunes locuteurs, étant par ailleurs privés d'une vue d'ensemble au tableau, n'ont pu bénéficier d'une vue globale du récit, ce qui a peut-être renforcé l'effet inhibiteur sur les productions. Le rôle de chacun a alors probablement été cantonné à la dimension de répliques plutôt qu'à un rôle de conteur-narrateur.

Nous avons noté que le nombre de mots produits par l'un des polylogues (groupe Anie, Aldin, Duval, Tryci) est resté stable malgré la variation des modalités de production. Cela proviendrait-il des compétences d'Anie, apprenante en réussite scolaire qui avait la

partie de la narration du conte ? Aurait-elle ainsi bénéficié plus amplement du support écrit du *texte source* ? Nous retiendrons à ce stade de notre analyse une tendance des enregistrements polylogués « image par image » à produire globalement un effet d'amenuisement sur les productions des élèves.

1.3. Comparaison des marques d'interaction dans les trois modalités d'enregistrement sonore

Dans cette section nous nous intéressons aux dimensions interactionnelles du discours des apprenants, en cherchant notamment à savoir si le dispositif des albums codés conduit les élèves à produire les marques d'interactivité dont nous avons traité au chapitre 1 section 1.3. Il convient de rappeler que la constitution des corpus s'est faite par la transcription d'enregistrements sonores. C'est à leur écoute que nous avons relevé et consigné, dans les transcriptions, les marques sonores les plus aisées à repérer, à savoir les occurrences de rires et les soufflages. Nous aborderons ces marques d'interaction à travers les enregistrements monologués des CE2 et ceux polylogués des CM1.

L'inventaire des occurrences de soufflage et de rires dans les narrations monologuées des CE2 et dans celles polyloguées des CM1, a fait apparaître des différences notables. Nous n'avons décelé aucun soufflage et une seule occurrence de rires dans tout le corpus monologué des CE2 tandis que des marques d'interaction beaucoup plus nombreuses ont été relevées dans le corpus polylogué des CM1 : 31 soufflages, 2 occurrences de rires pour les narrations « au tableau », et 6 soufflages, 5 occurrences de rires pour les narrations « image par image ».

Ces données semblent s'accorder avec les conditions de production des récits. Les jeunes locuteurs du CE2, assis face au tableau devant un auditoire situé à l'arrière, étaient seuls à gérer leur récit monologué. Même si le groupe classe n'a pas participé activement à la situation d'interlocution, les élèves ont fait preuve de leur posture d'auditeur par leur silence, ce qui est attesté par l'absence de bavardages parasites sur les enregistrements réalisés en classe.

Le corpus polylogué des CM1 a généré plus de marques d'interaction entre les participants. En position moins statique, debout entre le tableau et l'auditoire, les apprenants ont pour ainsi dire occupé le « devant de la scène ». Certains participants à la narration ont coopéré en manifestant de l'entraide par leurs soufflages, d'autres ont provoqué les rires du groupe classe par leur interprétation dramatique du texte (intonations, imitations par

modulation de la voix). En revanche, dans les productions « image par image », réalisées sans la présence de l'auditoire (groupe classe), les interactions coopératives, n'ont eu lieu qu'entre les locuteurs. En outre, elles se sont produites « entre » les enregistrements au moment des actes de reprise-reformulation. Contrairement aux enregistrements « au tableau », les enregistrements « image par image » sont donc une version dépourvue de ces moments de collaboration.

2. La dynamique communicative chez les CE2

Dans cette partie, notre problématique est traitée par le biais de la dynamique communicative. Nous poursuivrons donc l'examen des données produites par le dispositif mis en place pour les CE2. Les pratiques discursives engagées par les élèves seront décrites au moyen des éléments théoriques que nous avons caractérisés au chapitre 3 section 2.2, à savoir la mise en œuvre probable d'un certain type de progression, la « stratégie du sujet thématique » et l'hypothèse de l'apparition d'« écarts » à cette stratégie.

Avant de nous diriger vers la recherche d'une caractérisation de la progression thématique choisie par les locuteurs, il nous paraît important de mettre l'accent sur la difficulté de ces opérations de thématisation. L'observation des transcriptions de Zaac (Annexe 17), Déric (Annexe 9) et Hevy (Annexe 11) rend compte d'un véritable travail énonciatif. Les difficultés rencontrées par ces élèves sont manifestes, comme en attestent les nombreuses recherches de Zaac dont nous présentons un extrait :

	i za et izont
	on croyait
	i revient
L 10	et izont
	y' a eu un g un grand discute avec Jack
	et sa mère Jack a jété l'hari
	sa mère a jété l'haricot par la fenêtre
	et Ja Jack et sa mère Jack sa mère Ja la mère de Jack a envoyé Jack dans dans la chamb' pour dormir sans diner

Les hésitations sur le nombre - *i za et izont*, les tournures variées où il fait usage tantôt d'un singulier collectif - *on croyait*, tantôt d'une tournure impersonnelle - *y' a eu un g un grand discute*, la succession des substituts nominaux pour déterminer qui sera l'agent de l'action pour finalement aboutir à formuler avec succès une construction avec un complément du nom - *et Ja Jack et sa mère Jack sa mère Ja la mère de Jack*, révèlent

immanquablement la complexité des opérations de thématization. Ces séquences d'élaboration du discours, fixées par la transcription, nous incitent à considérer que Zaac était, à ce moment de son récit, plus proche d'une situation de prise de parole spontanée.

D'autres difficultés, sources d'hésitations ou de corrections, sont également apparues lors du choix par le locuteur de la désignation d'une nouvelle référence. Notre attention a notamment été attirée par l'autocorrection d'un article défini pour l'usage d'un autre indéfini dans ce passage de la narration de Déric, qui évoque pour la première fois l'épouse de l'ogre :

L17 **là-haut tout là-haut i trouve un château
et Jack fr/wappa/e à la porte
et la une vieille dame *ouvra la porte**

Ce procédé discursif est décrit par Riegel et alii (2015 : 293). Pour les grammairiens, l'emploi de l'article indéfini introduit dans le discours une entité dont l'existence n'a fait l'objet d'aucun repérage référentiel préalable. Cet usage a également été noté chez d'autres chercheurs par Kern :

Conformément aux règles du "given-new contract" (Clark & Haviland, 1977), un narrateur emploie des formes indéfinies pour l'introduction de nouveaux participants, puis des formes définies lorsqu'il s'agit d'une réintroduction. [...] Du Bois (1980) note que les premières mentions sont indéfinies et qu'elles sont généralement suivies de réintroductions définies en position initiale. (Kern, 1997 : 63)

A l'instar de Déric, Hevy semble produire sa narration en s'appuyant fortement sur les images de son lepreux. L'élève emploie ainsi un déictique, l'article défini *la*, au moment où elle introduit pour la première fois le personnage de la géante :

L16 **après il a vi la il a frappé la porte
après la *** la vieille la la la géante a ouvert**

Hevy n'est pas encore entrée dans une narration décontextualisée, tout comme Déric, qui semble lui aussi avoir eu quelque hésitation lors de sa première référence à l'épouse de l'ogre. Le repérage du vieil inconnu au début du conte par un indéfini a posé nettement moins d'ambiguïté :

Au début du récit de Déric :

L06 **Jack est sur la route
il rentontre un vieil homme
le vieil homme dit**

Pour la narration de Hevy :

après il a vu une vieil homme

L05 après i le vi après le vieil homme a dit

Par leurs autocorrections, Déric, Hevy et Zaac semblent avoir fait la démonstration des procédés narratifs naissants dédiés à la gestion de la référence thématique.

Nous allons maintenant nous diriger vers une caractérisation du type de progression thématique produit par les élèves. Nous citerons à nouveau quelques extraits de la production de Déric afin d'illustrer les marques textuelles qui nous paraissent caractéristiques des récits des élèves puisque nous les avons relevées dans toutes les productions du corpus :

Jack prend les pièces d'or

L30 **i** descend de l'haricot magique

et après **i** va donner à sa maman les pièces d'or

Jack regrimpa

i voit le la poule aux_oeufs d'or

i redescend

L35 **i** donne la poule à sa maman

Jack remonte

et **i** vole l'arc

Nous constatons par le biais de cet extrait que le héros du conte, Jack, constitue le référent principal de la narration de Déric. Ce personnage est thématisé sous la forme d'un hyper-thème. Le maintien de la référence est alors effectué tout au long des narrations, par ce jeune locuteur, sous la forme de reprises anaphoriques pronominales par le pronom personnel *il*, que nous trouvons localisé typiquement en début de proposition. Les éléments théoriques émis au chapitre 2 section 2 semblent corroborer nos observations : lorsque nous observons les transcriptions, les narrations du corpus des CE2 font apparaître une progression à thème constant.

Ce procédé n'est pourtant pas appliqué de façon exclusive. Il a été noté par Colletta et al que des textes peuvent combiner plusieurs types de progression thématique :

En réalité, il est rarissime qu'un mode de progression thématique et un seul soit utilisé dans un texte, si bref soit-il. Pour quelle raison ? D'abord parce que, comme le montrent les reformulations possibles de la phrase de la figure 15 (au début de ce chapitre), le scripteur (locuteur à l'oral) dispose à tout instant du choix de thématiser telle ou telle information. (Colletta et al, 2015 : 85)

Déric ne déroge pas au constat de l'auteur. Le récit de l'élève fait apparaître, sur de courtes séquences, un autre mode de progression. La continuité de son mode de référence, constitué principalement de reprises pronominales à la troisième personne suit parfois une

voie variable. Ainsi à deux reprises, par le procédé de l'anaphore fidèle, le commentaire de la proposition précédente devient le thème de la proposition suivante. Il fait alors usage d'un autre type de progression : la progression linéaire. Ainsi une allusion au bruit fait par les pas d'un géant l'incite à reprendre ce même terme pour référer à l'ogre, au risque d'évoquer deux fois l'arrivée du personnage fabuleux :

L25 il entend des pas de géant

L26 le géant vient

Ou plus loin lorsqu'il reprend les paroles du discours direct d'un personnage « mait' mait' » comme thème de sa propre narration « et pis le mait' » :

L40 l'arp dit

L41 mait' mait'

L42 et pis le mait' le géant se r réveilla

Tout comme l'élève, nous comprenons l'inadéquation de sa référence et l'autocorrection produite en L42 « le géant ».

En somme, comment expliquer le fait que tous les élèves ont fondé la dynamique de leur production sur ce type de progression, fortement appuyé sur l'usage du pronom à la troisième personne ? Nous avons ainsi relevé plus d'une quarantaine d'occurrences de ce pronom dans la narration très structurées de Rowan. Tout semble aller de soi. Les narrateurs auraient emprunté la même stratégie communicative car ils auraient choisi de bâtir leur récit au travers de la focalisation sur Jack, personnage principal d'un conte qui place l'action du héros au centre du récit. Or l'explication d'une polarisation du récit orientée sur un personnage tourne court si l'on envisage, de façon hypothétique, les productions adultes. Il aurait été pour le moins frappant que tous aient produit le même type de narration en construisant la cohésion de leur récit sur la seule focalisation d'un personnage. L'expérience de S. Kern (1997) montre précisément sur ce point que le choix des outils linguistiques des narrations adultes s'illustre par une très grande variabilité (Kern : 1997, 307). Il nous faut orienter notre regard vers un champ de recherche qui s'ouvre sur la prise en compte de l'âge des locuteurs. Nous avons évoqué au chapitre 3 section 2 que les conduites narratives pouvaient être orientées par l'âge des locuteurs. Observons le détail de ces conduites afin de mettre en lumière, dans une perspective développementale, les procédés à l'œuvre dans notre corpus.

2.1. Omniprésence de la stratégie du sujet thématique

La « stratégie du sujet thématique », mise au jour par Karmiloff-Smith et reprise par Apothéloz (1995), consiste pour le jeune locuteur à choisir un personnage comme protagoniste principal et à maintenir la référence au personnage sur plusieurs énoncés par un pronom personnel. Voici une illustration de la stratégie dans la narration de Line :

le lendemain matin Jack a vu que la plante poussa
L 15 i il grimpa f.. de feuille en feuille de branche en branche
il arriva
il trouva un château
Il frappa à la porte
et il rencontre une vieille femme
L 20 et il dit qu'il a faim

La mise en lumière de la stratégie du sujet thématique est rendue nettement perceptible par des marques de surface, en l'occurrence un nom propre, *Jack*, et les reprises par le pronom personnel *il*. Chacune des productions (Sham, Rowan, Sumita et Hevy) fait apparaître plus d'une trentaine de pronoms « *il* », ce qui entraîne une autre information de surface : la faible variété des désignations de la référence au sujet thématique.

En procédant à un inventaire des formes, nous avons ainsi relevé dans tout le corpus des CE2 les désignations référentielles suivantes : aux formes nominale *Jack, sa maman, sa mère*, et pronominales : *il, lui*. En somme, nous percevons de manière flagrante et répétitive que le choix thématique opéré par les jeunes locuteurs se traduit par une focalisation « obstinée » sur le héros du conte au travers des nombreuses occurrences du syntagme nominal Jack et l'enchaînement des anaphores au moyen du pronom « *il* ».

Ces descriptions appellent une dernière remarque. Face à cette stratégie commune, qualifiée par Schneuwly, Rosat et Dolz (1989) sous le terme de « récurrence obstinée », il semble que les effets développementaux outrepassent le niveau de langue et le degré de scolarisation. Pour exemple, deux élèves aux profils d'acculturation scolaire fort différents, Rowan (profil IV) élève en réussite scolaire, et Hevy, de profil II (EANA), n'ont pas moins fait usage de la même stratégie.

Il est possible d'ajouter un nouvel élément de réponse à notre problématique qui interroge la dimension scolaire des récits produits dans les dispositifs mis en place. Nous pouvons affirmer que les récits élaborés à l'aide des albums codés font apparaître les marques du récit enfantins. Il faut néanmoins rappeler que ces mécanismes ne s'appliquent

pas de façon rigoureuse, puisque l'apparition de courtes séquences linéaires a été notée dans la narration de Déric. En outre, il arrive parfois que les jeunes locuteurs s'écartent de la stratégie prédominante lorsque des référents s'ajoutent au récit.

2.2. *Écarts à la stratégie du sujet thématique*

Nous pourrions suivre les commentaires d'Apothélos (1995) et souligner le caractère « rigide et répétitif » des productions textuelles enfantines. Mais ces narrations orales, par les chemins erratiques qu'elles empruntent, ont de ce fait d'autres aspects à nous révéler. Nous évoquerons les « écarts » à la « stratégie du sujet thématique ».

Nous avons ainsi décelé quelques écarts à cette conduite discursive dans plusieurs productions d'élèves. Nous proposons l'observation de l'un de ces écarts avec la production de Rowan :

après ça le temps qu'il a fini de boire un le bol de lait

L35 il entendit des du bruit

il se cacha dans un placard

il voit le géant arriver

i il dit à sa il dit à sa femme d'aller prendre les pièces d'argent

il compta les pièces d'argent

Emporté par le flux de ses énoncés anaphoriques, Rowan ne précise pas le changement de thème qu'il opère au moment où il décide de se référer au géant. La reprise pronominale accompagnée d'une hésitation, ne référant plus à Jack mais au géant, peut être source d'ambiguïté pour l'auditeur.

La connaissance du procédé de focalisation par un thème constant peut aider l'auditeur à lever certaines incertitudes quant à l'interprétation de certains énoncés. Ainsi dans la narration de Rinna, nous suivons la référence au sujet thématique Jack dans le cotexte grâce aux multiples reprises pronominales :

L 15 le lendemain matin Jack arrive

l'haricot avait poussé

il est monté jusqu'au nuage

il a vu un château

il a frappé à la porte

L 20 il a dit

j'ai faim

L'ambiguïté naît de l'un de ces pronoms et la vue de l'image ne permet pas une identification claire puisque le personnage et le haricot sont tous deux représentés.

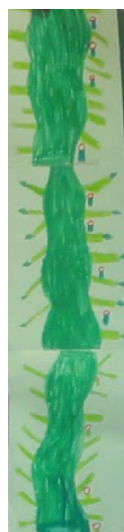


Figure 11 : la poussée inattendue de la plante magique dans le leporello de Rinna

En ayant entendu l'énoncé qui le précède, l'auditeur pourrait penser que l'anaphore pronominale reprend le « haricot », c'est le haricot qui aurait poussé en montant jusqu'au ciel. Or la stratégie du sujet thématique nous permet aisément de trancher : cette reprise ambiguë réfère très certainement à Jack, le personnage principal du conte.

Suite à ces deux extraits, il devient nécessaire d'approfondir la question du traitement de la gestion des thèmes en lien avec leur désambiguïsation. Dans le chapitre 3 section 2.1 de notre partie théorique, nous avons exposé quelques aspects du traitement du récit par Karmiloff-Smith. Il a été noté que lorsqu'une ambiguïté sur la référence des thèmes apparaît dans un récit, les locuteurs reprécisent le thème au moyen d'une construction disloquée. A première vue nous aurions pu croire que cette procédure est opérée à des fins de désambiguïsation. Or, la chercheuse a émis l'idée que, dans ce cas de figure, les constructions disloquées ne sont pas produites par les locuteurs afin de désambiguïser les thèmes.

Nous proposons d'éclaircir cette notion à l'aide de la production de Sumita. Bien qu'il s'agisse d'un phénomène très représentatif du français parlé il est pourtant totalement absent de certaines productions de ses pairs (Rowan, Déric, entre autres). Les constructions disloquées mises en lumière par les travaux de Benveniste sur le français parlé, sont en

revanche fréquemment présentes dans la production de Sumita. Nous les reproduisons toutes :

Cinq dislocations à gauche

dislocation 1

L17 et puis le lendemain matin Jack voit que la::: que l'haricot a poussé toute la nuit

L18 et puis Jack sans_hésiter il commence à grimper

dislocation 2

L38 il va se coucher (anaphore pour le géant)

L39 et puis Jack il prend il prend les pièces d'or

dislocation 3

L52 et puis et puis le géant est parti avec l'œuf d'or

L53 et l... et Jack il a pris la poule

dislocation 4

L62 et puis le géant va se coucher

L63 et puis Jack il prend l'harpe

dislocation 5

L66 et puis le: le géant se réveille

L67 et Jack il est il court è il court tellement vite qu'i:l que:: que il a réussi à descendre de l'haricot magique

Une dislocation à droite

L55 il a montré la poule à sa mère

L56 et après il étai::t il était trop triste Jack

L'analyse de ces énoncés, a constitué une source de réflexion, et a même suscité notre étonnement lorsque nous avons découvert la finesse de l'observation de Karmiloff-Smith reprise par Apothéloz (1995). Nous avons cru en première analyse que la jeune narratrice s'appliquait à la désambiguïsation de ses énoncés, or pour la chercheuse, les jeunes narrateurs n'agissent pas tant pour donner plus de clarté à leurs propos que par motif de simple gestion des thèmes. Penser l'ambiguïté c'est en effet se placer du côté de l'auditoire et non dans la tête de locuteurs bien plus tiraillés par l'intention de gérer les thèmes de leur narration que par la réflexivité de leurs pensées sur l'ambiguïté de leurs propos.

L'ouvrage collectif (Ravazzolo *et al*, 2015 : 95), dont nous avons évoqué quelques conceptions au chapitre 1 section 1.3, s'accorde au point de vue théorique de cette intuition. Les deux types de constructions disloquées peuvent servir à l'introduction d'un nouveau thème. Les dislocations à gauche confèrent un aspect dynamique et interactif : « Ces constructions sont exploitées par les locuteurs pour permettre la production progressive des énoncés et leur enrichissement en cours de production. ». Nous avons ainsi compté cinq

dislocations à gauche sur six constructions disloquées parmi les énoncés de Sumita. Lors de la citation de ces extraits, nous avons pris soin d'adjoindre le cotexte précédant la construction disloquée. Nous découvrons ainsi dans les dislocations 2 à 4, que le cotexte réfère au géant et que celui précédant la dislocation 1 renvoie au haricot, « Jack » étant l'élément disloqué dans toutes ces constructions. Nous avons ainsi découvert que Sumita semble avoir fait usage de ce type de construction afin de marquer un retour à son sujet thématique.

Si nous nous penchons vers l'unique construction disloquée à droite de Sumita,

L56 et après il était: t il était trop triste Jack

nous découvrons que la construction de la jeune locutrice s'inscrit plus dans le commentaire de sa thématisation. Ce type de construction « a une importante fonction dans la gestion des thèmes et elle apparaît fréquemment dans des contextes qui comportent une évaluation d'un objet de discours ». (Ravazzolo *et al*, 2015 : 97). En l'occurrence dans la dislocation de l'élève, le terme évaluatif de la construction à droite porte sur la tristesse de Jack. En explicitant la désignation anaphorique *il* en fin d'énoncé, la modalité appréciative « il était trop triste Jack » émise par la jeune narratrice dévoile une subtile accentuation, en d'autres termes elle fait usage d'un « procédé évaluatif » dans l'acception vue par Labov (chapitre 2 section 2.2).

En somme, nous pouvons désormais établir que les caractéristiques du récit enfantin ont bien été mises en lumière par les éléments théoriques engagés. En réponse à notre problématique, qui est de cerner la capacité des élèves à entrer dans une pratique discursive particulière inscrite dans un cadre scolaire, il est donc possible d'établir que le dispositif, en mettant en exergue certains traits liés à l'âge des élèves, a bien engagé les jeunes locuteurs dans une tâche narrative. Il est néanmoins nécessaire de mener nos investigations à leur terme afin de déterminer si les tâches discursives s'accordent aux exigences génériques du récit scolaire.

3. Cohérence et cohésion dans les productions des élèves

Cette dernière partie se focalise sur l'analyse des ressources communicatives employées par les jeunes locuteurs. Sont-elles susceptibles de nous faire reconnaître les pratiques discursives qui répondraient aux attendus de cycle de l'école primaire ? Il est à rappeler que la définition de ces attendus, vus en partie théorique, est saisie à travers la notion

de rappel de récit, le rappel de récit s'opérationnalisant en conformité à un genre (cohérence) et de manière interne dans le texte oral, par les aspects de la cohésion.

Tandis que la cohésion sera abordée en croisant l'étude des connecteurs et celle des temps verbaux, les aspects de la cohérence seront traités, quant à eux, selon l'angle du lexique, au travers des adjectifs, et par nos observations du degré d'organisation de la planification textuelle.

3.1. Un aspect de la cohérence par le lexique

Cette classe grammaticale a été ciblée dans le corpus monologué des CE2 car elle confère un double intérêt à notre étude : une preuve de la conformité à un genre discursif et l'observation par le biais de cette catégorie de mots de la circulation du lexique entre les discours des apprenants et le *texte source*.

Dans son étude du français parlé, C. Blanche-Benveniste relève que « [l]es adjectifs sont relativement peu représentés dans les productions orales (le pourcentage varie de 0,5% à 5% de l'ensemble des mots utilisés) » (2010 : 95). Pour notre étude ce n'est pas tant le pourcentage de mots appartenant à la classe des adjectifs employés par les jeunes locuteurs qui sera significatif mais bien le nombre d'adjectifs utilisés en un temps aussi court de production orale ne dépassant pas quelques minutes. C'est la particularité de ces usages lexicaux dans une situation de communication déterminée, qui, si elle est avérée, témoignera de la spécificité de la conduite discursive engagée dans un genre discursif précis par les élèves. Nous présentons un tableau récapitulatif des occurrences et des adjectifs produits par les élèves de CE2. Les adjectifs notés en surbrillance ne se trouvent pas dans le *texte source* :

apprenant	nombre d'occurrences	adjectifs employés
Déric	6	2 : magique, vieil
Hevy	7	2 : magique, vieil
Rinna	5	3 : heureux, magique, vieil
Hemy	6	4 : fraîche, grand, magique, vieux
Zaac	7	4 : grand, magique, riche, vieil
Shami	7	6 : bon, fraîche, magique, malin, mort, vieil
Sumita	12	6 : cruel, fraîche, magique, perdu, triste, vieille
Line	11	7 : cruel, furieuse, grosse, magique, mystérieux, ouverte, vieille
Rowan	9	7 : beaux, bloqué, cruel, magique, rusé, triste, vieil

Figure 12: Tableau des adjectifs et de leurs occurrences dans les narrations monologuées des CE2

Tous les locuteurs ont au moins utilisé deux adjectifs. Si l'on prend pour référence le texte écrit qui comprend 20 adjectifs, deux groupes d'élèves se distinguent : ceux (Déric, Hevy, Rinna, Hemy et Zaac) utilisant moins d'un tiers du nombre des formes adjectivales du texte et un autre groupe composé de Shami, Line et Rowan atteignant presque ou dépassant le tiers. Les deux seuls adjectifs « magique » et « vieux » employés par Déric et Hevy sont également les deux adjectifs communs à toutes les productions. L'adjectif « magique » figure dans le titre du conte. L'adjectif « vieux » quant à lui qualifie des substituts variés qui le font apparaître dans les deux formes génériques (*féminin* et *masculin*). Bien que dans le texte « vieille » qualifie l'épouse de l'ogre, certains élèves font figurer cet adjectif comme épithète du nom « homme » (l'acheteur inconnu) et pour d'autres il qualifie la vache mise en vente. Au regard des adjectifs employés, il est possible d'en conclure que, même a minima, tous les locuteurs se sont bien inscrits dans la conduite discursive narrative prescrite.

L'étude de la classe des adjectifs est non seulement un indicateur de l'acquisition potentielle du lexique mais également un indice de sa circulation entre le *texte source* et les productions des élèves. Outre les réemplois des adjectifs du texte, 9 adjectifs (en surbrillance dans le tableau) n'ayant pas d'occurrence dans celui-ci sont issus de la production personnelle des apprenants : *malin, mort, perdu, triste, furieuse, mystérieux, bloqué, rusé, triste*. Rowan, dont nous avons précédemment relevé (chapitre 6 section 2.2) qu'il avait montré une grande intégration des éléments de la structure du texte, fait par ailleurs preuve

de créativité en produisant 3 adjectifs originaux sur les 7 qu'il a employés. Il en va de même pour Line (7 adjectifs dont deux originaux), et dans une moindre mesure, pour Shami (6 adjectifs dont deux originaux) et Sumita (6 adjectifs dont deux originaux). Suite à ces constats, il est important de rappeler que ces quatre élèves, Shami, Sumita, Line et Rowan sont en réussite scolaire. La fréquence de l'emploi des adjectifs dans notre corpus semble corrélée au niveau scolaire des élèves.

3.2. Le lien entre connecteurs et temps verbaux

Dans cette partie nous avons choisi de juxtaposer deux tableaux afin de déceler une éventuelle relation entre les formes employées par les jeunes apprenants. Le premier tableau regroupe une récapitulation des connecteurs que nous avons ciblés, selon un critère d'occurrence, dans les narrations. La plupart se trouvent au début de chaque proposition dans les transcriptions, certains apparaissent par paire « et après » ou « et puis ».

Apprenants	et	après	et après/puis	quand	alors
Zaac annexe 3	15	15	1	1	0
Rinna annexe 4	8	2	4	4	0
Rowan annexe 5	18	1	0	6	1
Hemy annexe 6	10	3	2	5	0
Line annexe 7	18	0	0	1	3
Déric annexe 8	7	2	2 (1 et puis)	0	0
Hevy annexe 9	0	27	1	0	0
Sumita annexe 10	10	4	2(37 et puis)	1	0
Shami annexe 11	6	5	0	5	0

Figure 13: Tableau récapitulatif de la répartition des connecteurs employés par les apprenants (CE2)

Au regard des chiffres produits, le tableau fait apparaître des écarts et certaines similitudes dans les usages. Nous retenons au niveau des disparités les plus saillantes, les 37 « et puis » de Sumita et les 27 « après » de Hevy. L'usage équivalent des marques « et » (15) et « après » (15) chez Zaac. Nous notons par ailleurs les usages similaires de Line et Rowan : l'emploi de « et » chez Rowan (18) et Line (18) par contraste avec la rareté ou l'absence de leurs emplois des marques « après » ou « et après ».

Enfin il est à noter que les autres connecteurs sont assez rares, Shami étant la seule à faire un usage répété (5 fois) de la conjonction « quand ». Mis à part les usages de Rowan et de Line (*quand* et *alors*) et Sumita (*donc*), les connecteurs logiques sont absents des productions. La rareté des connecteurs logiques aurait-elle laissé place à un usage plurifonctionnel des formes « et, et puis, et après », ou faut-il comprendre avec Kern (1997, 279) que c'est la relation de séquentialité entre deux événements, par la conjonction de

coordination « et » seule ou suivie d'un coordinateur marquant la séquentialité, qui est la plus souvent encodée ? Au vu de l'emplacement stéréotypé de ceux-ci dans les énoncés, nous penchons pour cette dernière hypothèse. Nous allons par ailleurs en vérifier la pertinence par l'étude des temps du tableau suivant.

A l'instar du tableau précédent, le tableau récapitulatif des temps fait également apparaître des écarts sensiblement marqués dans les usages. Nous notons ainsi une majorité d'usages du passé composé pour Zaac (37) et Hevy (36), des occurrences fortes du présent pour Rinna (36), Déric (36) et Sumita (50). A contrario Rowan, Line et Hemy font un usage marqué du passé simple (42 et 24 et 20). Enfin Shami a fait la démonstration d'un usage équilibré des temps.

Apprenants	Imparfait (et plus que)	Passé composé	Passé simple	Présent	Autres temps modes et constructions
Zaac annexe 3	3	37	0	7	Impératif, 8 infinitifs
Rinna annexe 4	5	11	3	36	Futur, impératif, 9 infinitifs
Rowan annexe 5	9	16	42	26	32 dont 24 infinitifs
Hemy annexe 6	6	4	20	23	12 dont 8 infinitifs
Line annexe 7	6	9	24	22	13 dont 11 infinitifs
Déric annexe 8	1	1	7	36	9 dont 6 infinitifs
Hevy annexe 9	1	36	0	14	3 infinitifs
Sumita annexe 10	9	16	1	50	21 dont 13 infinitifs
Shami annexe 11	5	15	11	22	15 dont 9 infinitifs

Figure 14: Tableau récapitulatif des temps et des modes par verbes employés par les apprenants (CE2)

En premier lieu, nous émettrons un premier constat au vu des résultats enregistrés par ces deux tableaux. Si nous croisons en effet les données des deux tableaux, il semblerait en effet qu'il y ait une corrélation entre l'usage de certains connecteurs et l'usage de certains temps. Les connecteurs « et après » sont nombreux pour les narrations au passé composé (Sumita, Hevy et Zaac). En revanche Hemy, Line et Rowan, qui ont majoritairement effectué leur narration au passé simple ont utilisé peu de « et après ». Cette relation entre connecteurs

et temps verbaux peut s'expliquer de manière plus approfondie par l'élaboration des plans de narration.

3.3. Les plans des narrations

Afin d'expliquer le lien unissant temps verbaux et connecteurs, nous nous intéresserons dans cette dernière section au schéma organisateur des narrations. Il s'agit d'un point capital puisqu'il participe, d'un point de vue textuel, à définir la nature de la conduite discursive engagée par l'élève et par conséquent de répondre aux attentes de notre problématique, à savoir, dans quelle mesure les albums codés permettent aux élèves de s'engager dans une tâche discursive de type narratif. Comme nous l'avons souligné au chapitre 3 section 1, nos analyses reposent sur la description des relations qui unissent plusieurs éléments et non sur des éléments isolés. Nous nous appuierons donc sur deux types d'éléments fortement liés à la planification textuelle : d'une part, les organisateurs textuels car « la fonction procédurale des connecteurs est [...] étroitement liée à la planification. » (Favart et Passerault, 1999) et d'autre part, les temps verbaux décrits par Maingueneau (2016 : 122) comme faisant partie des ressources mises en œuvre à l'édification des plans du discours. Nous illustrerons par des extraits des productions des élèves des deux classes les opérations qu'ils ont choisies pour s'approcher de la conduite narrative dévolue.

3.3.1. Dans les récits monologués (CE2)

Nous avons vu au chapitre 3 section 2.2 une typologie fonctionnelle des connecteurs établissant un degré de planification du discours ordonné par des plans. Nous avons également noté que ces « organisateurs textuels » peuvent contribuer aux opérations de structuration du texte selon trois modes opératoires : les opérations de liage, d'empaquetage et de balisage.

Nous commencerons par les opérations de liage avec la narration de Hevy, élève allophone nouvellement arrivée. La production de l'élève est remarquable à l'égard de l'utilisation des connecteurs. C'est en effet la locutrice qui en a fait l'usage le plus prononcé avec une moyenne dépassant les 80%, soit une quarantaine pour une cinquantaine de propositions. Typiquement, dans notre mode de transcription, ils se trouvent au début de chaque proposition. Nous avons cherché, au vu de leur nombre, une logique justifiée par un usage autre que l'aspect séquentiel porté par ces connecteurs. Un probable élément de réponse nous a été apporté par la recherche documentée de Kern (1997). Les auteurs cités

par la chercheuse, semblent attribuer aux connecteurs une fonction de colle narrative ("narrative glue") avant de marquer la séquentialité entre les événements. Il y aurait ainsi deux phases d'acquisition chez les sujets : la première au cours de laquelle le marqueur est équivalent à "more to say", et la seconde, pendant laquelle il correspond à "something else happened". (Kern, 1997 : 280)

Si nous reprenons un extrait de la production d'Hevy, il semble bien qu'elle produise ces connecteurs de manière répétitive de façon à occuper la scène de sa narration tout en préparant la suite de ses énoncés :

L28 après **hmm** Jacques a a mon a monté s:ur la table

Il semble même, dans cet énoncé, que l'adverbe, succédé par une pause oralisée marquant l'hésitation, soit « déjà là », vraisemblablement avant même que la jeune locutrice ne sache le contenu de ce qu'elle va énoncer. Ce marqueur introduit probablement un « quoi dire d'autre » liant les actions langagières et dont la production lui apporterait ainsi l'aide et l'entrain nécessaire à la poursuite de sa narration. Pour Schneuwly, Rosat et Dolz (1989), ces unités qui ont « une fonction de liage », contribuent à la continuité de l'activité chez les plus jeunes élèves.

Nous venons d'avancer quelques pistes d'explication sur les nombreuses occurrences des connecteurs dans la production de Hevy, nous nous sommes également interrogé sur l'origine de leur absence au début de certaines propositions, à l'exemple de l'extrait suivant :

la géante a dit

L20 **c'est quoi tu veux**

il a dit il est interdit

il aa il aa il a faim

il a elle a dit qu'i va donner un p'tit peu du lait

après il est il est goûté son lait

L'extrait précité explique que leur absence est tout simplement due aux tours des dialogues formulés au style direct « c'est quoi tu veux » et au style indirect « il a elle a dit qu'i va donner un p'tit peu du lait ». La locutrice semble ainsi suspendre son action d'énumération pour installer son élocution dans un univers fictionnel édifié par la formulation imaginée des paroles des actants. Nous observons à ce titre que la production de dialogues contribue à l'édification d'un niveau de discours doté de ses caractéristiques propres, tels des îlots émergeant de la macrostructure initialement établie.

Nous retiendrons, en somme, des opérations de liage qu'elles favorisent le maintien et la production de l'activité langagière. En outre, les 36 occurrences du *passé composé*, temps verbal ressource du plan embrayé selon Maingueneau (2016 : 122), confirment le fait que Hevy nous a présenté une situation de discours embrayé. Les efforts cognitifs engagés par ses actes locutoires ont été perceptibles à travers sa narration, ils ont trouvé leur expression emblématique dans la formulation de la conclusion de son récit :

L49 *c'est bon.*

Nous poursuivons, à un niveau d'organisation supérieur du récit, par les opérations d'empaquetage. Elles se scindent en deux types. Nous distinguerons l'empaquetage additif de la production de Sumita et les opérations plus localisées de Rowan. Les 74 lignes du découpage en proposition de la narration de Sumita se distinguent par le dénombrement de plus d'une quarantaine de constructions en « et puis ». Elles sont situées, par l'effet de notre découpage du matériau langagier, en position initiale de chaque proposition. Schneuwly, Rosat et Dolz (1989) relie cet aspect de la construction des énoncés au mode d'ancrage et à la planification du texte :

et puis il et puis Jack part chez lui

et puis il dit à sa mère

L15 **et puis c'est la dispute**

et puis sa mère l'envoie se coucher sans diner

et puis le lendemain matin Jack voit que la::: que l'haricot a poussé toute la nuit

et puis Jack sans_hésiter il commence à grimper

et puis Jack rencontre un château

L20 **et puis il tape sur la porte**

et une très vieille dame l'ouvre

et puis la vieille dame dit

Pour ces auteurs, la consolidation de la succession des « actions langagières » « par des marques en surface », s'illustre souvent, à l'exemple des opérations de liage, par une « récurrence obstinée » de ces unités. C'est « l'empaquetage additif » (Favart et Passerault, 1999). En l'occurrence, la jeune locutrice semble avoir établi sa narration selon un schéma basé sur le mode de l'énumération, d'où l'usage du présent employé dans une valeur déictique et l'occurrence du présentatif en (L15).

Avec la production de Rowan nous avons affaire à un autre type d'empaquetage, plus localisé celui-ci, puisqu'il ne se traduit pas par un recours aux organisateurs textuels. Nous

avons en effet découvert un aspect de sa planification langagière lorsque nous avons décelé certains écarts à la cohésion des temps verbaux. L'organisation de sa planification très localisée repose sur un usage différencié des temps verbaux, principalement lors de moments de focalisation. Il semble ainsi que l'élève narrateur ait quitté le temps de narration décontextualisé du passé simple pour le temps du présent lorsqu'il a fait part des perceptions ou des pensées de son personnage :

et il ouvra la fenêtre

i voit que c'est bloqué

L20 il est sorti et il voit un une grand pied d'haricot

Le jeu de focalisation effectué par les emplois du passé simple, action externe, et le présent, perception/action interne, se révèle à nouveau en L75 pour des verbes au sémantisme proche mais dont la différence a néanmoins été perçue par le jeune narrateur :

il regarda

L75 il voit que c'est le géant

D'autres incursions du *présent* ont également été repérées lors de la narration de suite d'actions, probablement elles aussi initiées par une focalisation interne sur le personnage. Dans cette suite d'énoncés, soudés à plusieurs reprises par des ellipses, il est à nouveau possible d'y reconnaître le phénomène d'« empaquetage » décrit par Schneuwly, Rosat et Dolz (1989) :

Jacques en profite pour monter sur la table

il prend les pièces d'argent

et court et court vite

il descend tout en bas de la tige

L45 et donne à sa mère

Nous avons observé au chapitre 3 section 1 qu'un discours pouvait être constitué de plusieurs plans et que, selon notre citation de Maingueneau (2016 : 127), les plans pouvaient connaître des imbrications. Même si nous venons de décrire les opérations d'empaquetage employées par Rowan, l'élève a surtout construit son récit sur un autre mode opératoire. En suivant la typologie établie par Schneuwly *et al* (1989) nous allons aborder les opérations de balisage.

A l’instar de Rowan, nous avons constaté que chez certains locuteurs au niveau scolaire confirmé, le nivellement du texte était moindre. Les narrations présentent un relief plus prononcé. Contrairement à la production de Sumita qui a fait du passé composé une partie de ses ressources pour élaborer des plans embrayés, les productions de Rowan, Line et Hevy sont sensiblement marquées par des usages du passé simple (voir tableau figure 13). Pour Maingueneau, le passé simple est le temps verbal du discours non embrayé. « Dans un récit non embrayé, l’emploi du passé simple en complémentarité avec l’imparfait permet la création d’un premier plan et à un autre niveau celle d’un arrière-plan. (Maingueneau, 2016 : 123).

La séquentialité laissant place à la hiérarchisation, nous saisissons mieux la raison pour laquelle les occurrences de « et après » sont moindres dans les productions de ces trois élèves. Le récit est organisé hiérarchiquement en plans déployés selon les étapes narratives du récit, au fil de l’alternance des temps embrayés et non embrayés. Nous retrouvons en effet de nombreux éléments de cohérence dans leur texte oral. Les cinq étapes du modèle quinaire sont présentes et nous avons relevé les occurrences de nombreux les éléments secondaires. Pour exemple, la situation initiale narrée par Rowan, présente des éléments liés par une grande cohésion :

- L1 il était une fois une mère qui jouait avec son fils Jack**
- L2 un jour leur vache ne donna plus de lait**
- L3 al alors la maman de Jack décida de vendre la vache**

La situation initiale (L1), reprenant la formule d’ouverture des contes, dénote d’emblée la rupture avec la situation d’énonciation. L’évènement déclencheur (L2) souligné par l’usage du passé simple accompagne un repère temporel ponctuel « un jour ». La cohésion entre les deux propositions est renforcée par la reprise pronominale « leur » et le lien de conséquence s’imposant aux actions des personnages (L3) exprimé par l’usage du connecteur logique « alors » traduisent à nouveau des effets de cohésion dans le discours de l’élève.

Il s’ensuit par ailleurs que dans les productions de Rowan et celles de ses pairs (Line et Hemy), le fonctionnement de « et » se localise, en n’apparaissant plus régulièrement au début de chaque proposition. Une telle organisation du récit nous a permis de relever d’autres phénomènes énonciatifs inattendus. Nous avons ainsi noté dans les productions de Rowan et de Line, un usage décontextualisé de l’adverbe déictique « maintenant ». Les deux

apprenants ont utilisé cet adverbe temporel en référence non déictique dans la même partie de leur discours narratif, celle qui correspond à l'étape de l'évaluation finale de leur récit. Voici les deux extraits :

Rowan :

L80 Jacques Jacques mai comme mai mait'nant Jacques comprend qu'il faut plus voler et il avait plus envie d'aller monter dans la dans le château pour voler les deux vécutent de beaux moments ensemble

Line :

L 55 le géant est tombé Jack a compris une leçon maint'nant qu'i a qu'i allait plus jamais vo voler

Ayant en mémoire les analyses de S. Kern, nous apprécions d'autant mieux le tour discursif élaboré par ces deux élèves :

Dans cet exemple, maintenant est employé dans une formule conclusive permettant de faire le lien entre le début et la fin de l'histoire. Ce type de rétrospection est rare chez les jeunes enfants et n'apparaît que dans les productions des plus âgés ou des adultes [...]. (Kern : 289)

De la hiérarchisation du discours en plans, effectuée grâce aux unités de balisage qui délimitent, à des niveaux différents, certaines parties de texte, nous retenons en conclusion, avec (Schneuwly, Rosat et Dolz : 1989), que « c'est la trace d'une mise en œuvre des plans langagiers qui articulent mieux le texte au contexte de production », c'est-à-dire la conformité à un genre de production, en l'occurrence la narration d'un conte.

3.3.2. Dans les récits polylogués (CM1)

Nous venons d'aboutir à des conclusions concernant les narrations monologuées, nous allons procéder à l'analyse des productions polyloguées des CM1. Il est tout d'abord nécessaire de rappeler qu'une condition préalable instaurée par le dispositif des CM1 a très certainement eu une grande influence sur la structure des narrations : l'organisation du récit n'est plus détenue par un seul sujet et des rôles ou voix ont été (auto-)attribués (voir partie déroulement chapitre 6 section 2.1). La référence au canevas du livre codé a donc imposé la désignation du locuteur et la spécification du type de séquence textuelle. C'est ainsi qu'un élève ayant le rôle d'un personnage a eu la charge des parties dialoguées et qu'un autre chargé de la partie narrative a dû être amené à produire des séquences d'arrière-plan. Nous proposons d'illustrer les effets du dispositif sur l'organisation des séquences textuelles par la mise en parallèle des images et des énoncés produits. Pour cette juxtaposition, nous

convoquerons les énoncés de Livi qui est narrateur dans son groupe et ceux d'une élève d'un autre groupe, Tryci, qui énonce les propos de l'épouse du pêcheur lors de sa narration « image par image ».


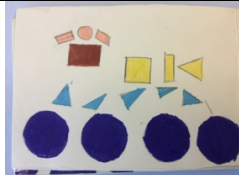
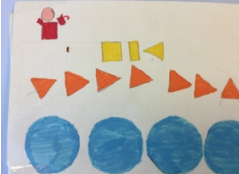

quatre répliques	
	la mer était calme puis le pêcheur appela le petit poisson d'or
	les vagues montaient à la surface le pêcheur appela
	le pêcheur retourna au bord de la mer des grosses vagues m... commençaient à monter à la surface il appela plusieurs fois
	le pêcheur repartit au bord de la mer il y avait une terrible tempête il appela très longtemps le petit poisson d'or

Figure 15 : narration de Livi image par image (dans le groupe Dyl, Chédes, Hans)

Les énoncés de Livi font apparaître très clairement ce jeu entre temps d'arrière-plan à l'imparfait - *montaient, commençaient, avait* et temps de premier plan au passé simple - *appela, retourna, repartit*. Il en va tout autrement pour la distribution des temps et des modes dans les énoncés de Tryci qui incarne la voix de la femme du pêcheur :

six répliques
tu aurais quand même pu demander à ton poisson une nouvelle auge je m'épuise à transporter de l'eau pour la faire boire
tu n'es vraiment qu'un nigaud qui se satisfait de rien regarde dans quoi nous vivons nous ni... nous vivons dans une isba toute petite et devons dormir avec la vache
pourquoi n'as-tu pas demandé à ton poisson une maison bourgeoise à plusieurs #étages
je t'ordonne d'aller demander à ton poisson que je veux être starine
gardes jetez moi ce paysan en prison
j... j'exige que tu ailles demander à ton poisson que je veux qu'il soit mon esclave va ou je te coupe la tête

Dans cette partie dialoguée du conte, la distribution des temps et des modes change. Nous repérons notamment une grande variété de modes : le conditionnel, l'indicatif, l'impératif et le subjonctif.

Cette répartition des voix (des personnages et du narrateur) entre les élèves, a donc fortement influencé l'organisation textuelle des narrations. En premier lieu, tous ces récits polylogués ont été construits selon des plans hiérarchisés, ce qui a eu pour conséquence d'une part de faire disparaître les opérations de liage et la récurrence « obstinée » des connecteurs en début de proposition, et d'autre part de produire une grande variété de temps et de modes. Voici à titre illustratif le tableau récapitulatif des temps et les modes employés dans les narrations.

temps et modes	groupes d'élèves							
	au tableau, Anie, Aldin, Duva, Tryci	image par image, Anie, Aldin, Duva, Tryci	au tableau, Dami Dyl Hans Livi	image par image, Dami Dyl Hans Livi	au tableau, Elo, Meri, Mikkerb, Rayl	image par image, Elo, Meri, Mikkerb, Duvali	au tableau, Cristy Laure Moesa Ovia	image par image, Cristy Laure Moesa Ovia
indicatif présent	X	X	X	X	X	X	X	X
conditionnel	X	X	X	X	X	X	X	X
conditionnel passé	X	X	X	X				
impératif	X	X	X	X	X	X	X	X
subjonctif	X	X	X	X	X	X	X	X

Figure 15: Tableau récapitulatif des temps et modes dans tout le corpus CM1

Face à cette vue d'ensemble de la variété des temps et des modes employés dans les récits, nous avons noté une spécialisation des usages. Ainsi dans les parties narratives des récits, les élèves narrateurs ont fait un usage marqué du passé simple et de l'imparfait, tandis que les voix des personnages appelaient des usages variés des temps et des modes.

4. Synthèse

Au final, ce dernier chapitre, consacré à l'analyse et à l'interprétation des transcriptions, avait pour but principal de déterminer en quelle manière les productions se sont approchées ou éloignées du genre discursif du récit scolaire. L'analyse de notre corpus nous a tout d'abord conduit à procéder à un certain nombre de constats qualitatifs à l'égard de cette question. Un premier élément de réponse a été apporté par les différentes mesures

des narrations orales. Il a été possible de constater que les élèves engagés dans l'activité ont produit en continu sur une longueur suffisante pour produire un corpus. La modification du dispositif initial aménageant la pratique de récits monologués vers celle de récits polylogués nous a permis de constater une participation aux enregistrements plus grande pour les CM1 que pour les CE2.

La réponse qualitative apportée par nos analyses a été opérée selon trois points de vue : la progression thématique, le point de vue du lexique et enfin l'organisation textuelle grâce à l'étude des connecteurs en lien avec les usages des temps verbaux. Pour ce qui concerne la progression thématique observée dans les narrations des CE2, nous avons établi que l'une des caractéristiques du récit enfantin, théorisée par le concept de « stratégie du sujet thématique », s'est manifestée de façon omniprésente par une progression à thème constant. Dans ces situations de communication monogérées, il a été noté que les récits étaient organisés autour d'un thème unique, en l'occurrence la référence continue au héros du conte. Nous avons alors retenu que la dimension développementale était probablement pour une grande part à l'origine de ce mode de progression textuelle.

Un premier aspect du degré de cohérence des productions monologuées chez les CE2 a été observé par le lexique et les organisateurs textuels. En prenant comme point d'appui l'étude des adjectifs, le nombre d'éléments de cette classe grammaticale employé et le nombre de leurs occurrences ont permis d'établir sur ce point que les élèves ont répondu positivement aux attentes du genre narratif, l'utilisation de ces termes étant difficilement justifiable dans une autre situation de communication. Nous avons remarqué que même a minima, les adjectifs employés faisaient référence au titre du texte source et à d'autres actants (le vieil homme ou la vache). L'étude des organisateurs textuels que nous avons liée à l'usage des temps nous a permis de mettre en lumière les contraintes de la situation de communication. Ainsi certains récits monologués ont fait apparaître des contrastes entre les élèves que nous avons repérés par l'organisation des niveaux de planification des récits.

Le degré de cohérence des récits des CE2 a également été observé par le biais de la structuration de leur texte, notamment à travers la gestion des connecteurs et des temps. Nous avons alors remarqué qu'elle s'est opérée de différentes manières, selon des choix d'organisation du texte narratif oral. Le choix du schéma organisant le rappel de récit s'est traduit, pour certains, par le nivellement des plans de narration (opérations de liage), l'élaboration des énoncés apparaissant au gré des régulations par la situation de communication (appui sur le support pictural) pour quelques élèves (Hevy et Sumita), ce qui

a conféré un aspect énumératif à leurs narrations (usage et positionnement stéréotypés des connecteurs et temps embrayés). D'autres, en revanche, ont organisé leur texte oral à un degré de planification plus élevé selon une hiérarchisation du discours en plans et arrière-plans (opérations de balisage employées par Line et Rowan) repérables par des usages localisés des connecteurs et l'emploi alterné de temps embrayés et non-embrayés.

Enfin, il a été observé que, dans le cas des narrations polyloguées des CM1, l'organisation par groupe a quelque peu atténué les différences interindividuelles au bénéfice d'une planification textuelle conforme au genre discursif attendu. Nous avons ainsi noté que la planification des productions des CM1 s'est révélée textuellement plus homogène. Nous avons remarqué à ce titre que les productions polyloguées de ces élèves obéissaient toutes à une structure beaucoup plus planifiée, temps variés et organisateurs textuels localisés. Cet état de fait est très certainement dû à la contrainte communicationnelle imposée par le dispositif, les opérations de liage pouvant donc difficilement se produire du fait de la répartition des voix du texte (un élève était narrateur tandis qu'un autre incarnait la voix d'un personnage).

Conclusion

Nous sommes parvenu au terme d'une étude initiée à la suite de la découverte d'albums codés mettant en images des contes populaires. L'intérêt suscité par les ouvrages colorés et énigmatiques d'une artiste du 20^e siècle nous a orienté vers la recherche de pistes didactiques dans le domaine de l'enseignement / apprentissage de l'oral. De nos premières pensées exploratoires nous avons gardé à l'esprit le constat émis à propos des usages scolaires de l'oral par un acteur d'autorité dans le champ de la didactique du français langue seconde : « L'école d'aujourd'hui est toujours en difficulté pour s'engager dans la voie d'une pédagogie qui ferait de l'oral autre chose que le vecteur des apprentissages. On travaille oralement, pour grande partie, travaille-t-on l'oral ? Rien n'est moins sûr. » (Vigner, 2015 : 54). En manifestant une tendance à pointer les difficultés de son exploitation en classe, la littérature didactique traitant ce domaine n'est apparue guère plus engageante, en témoigne le titre emblématique de l'une de ses contributions : « L'oral, un enseignement impossible ? ». (Laparra, 2008)

Le fait d'avoir pris connaissance des difficultés entourant l'enseignement / apprentissage de l'oral nous a néanmoins aidé à dessiner les contours de l'objet de notre recherche de manière plus précise. De ces observations sont nés nos premiers questionnements : ces livres en forme d'accordéon sont-ils utilisables dans le cadre de pratiques scolaires ? Peuvent-ils favoriser la production orale des apprenants ? En somme, pour notre question de recherche nous nous sommes demandé si d'une part ce type d'album pouvait aider les élèves à narrer des contes et d'autre part, si les productions orales créées en situation de classe ordinaire répondaient à la mise en œuvre des formes de discours attendues par les recommandations officielles.

A cette fin nous avons ancré notre recherche vers les travaux qui explorent certains aspects de la communication verbale. A partir des recherches linguistiques fondées sur l'analyse de corpus oraux, nous avons appréhendé la modalité langagière orale non pas par rapport à une autre modalité, celle de l'écrit, mais plutôt en articulation à la variété des situations de communication. Notre compréhension de l'oral à partir d'un « continuum de situations » nous a affranchi des effets normatifs de certaines représentations et a parallèlement ouvert la voie de nos recherches en direction d'autres champs de recherche.

Ayant caractérisé la multiplicité des usages de l'oral en didactique, nous avons recherché des outils théoriques propres à appréhender la construction d'un discours narratif oral en situation scolaire. A un niveau pédagogique nous avons établi que ces activités scolaires amenaient les élèves à produire un texte réorganisé dénommé « rappel de récit ». Dans un autre cadre de référence, à un niveau psychologique, nous avons expliqué que le rappel de récit pouvait aussi être interprété par la notion de conduite langagière. En ouvrant la production de texte à la maîtrise de situations de discours, nous avons là de nouveaux leviers d'analyse. Il nous restait à convoquer un dernier cadre de référence. Afin de décrire ces activités à un niveau linguistique, nous nous sommes orienté vers le champ de l'analyse du discours, cette discipline « carrefour » précisément centrée sur l'articulation d'une organisation textuelle et d'une situation de communication. Le croisement de ces deux cadres théoriques s'accordant aux besoins de notre étude, il a alors été possible de mettre au point des critères d'observation.

La présentation des résultats, sous forme de descriptions quantitatives et qualitatives, nous a conduit à établir que les pratiques verbales des élèves possèdent certains traits du récit scolaire et, plus largement, ceux du récit enfantin. En prenant appui sur les éléments linguistiques de la cohérence et de la cohésion, nous nous sommes orienté vers la caractérisation de ces pratiques langagières. La description de l'organisation textuelle des narrations a ainsi permis d'appréhender les variations du degré de formalisation de toutes les productions.

En recherchant, dans les discours transcrits des apprenants de CE2, des indices textuels et énonciatifs de leur conduite discursive, il nous a été possible de mettre en lumière la variété de leurs positionnements énonciatifs par rapport au récit comme objet scolaire : certains élèves ont produit des récits moins décontextualisés au vu des plans du discours embrayés à la situation d'énonciation et des signes paraverbaux laissant transparaître les conditions de production du récit, tandis que d'autres sont parvenus à s'engager vers une conduite discursive proche de la conformité au genre attendu.

Il est désormais envisageable de soumettre une évaluation des effets des deux dispositifs. Leur comparaison nous permet de mettre en parallèle les différences interindividuelles des récits des CE2 et l'homogénéité formelle des narrations polyloguées des CM1. Ceci nous conduit à nous interroger sur l'intérêt didactique de chaque dispositif. Bien qu'une configuration monologuée, plus lourde à mettre en place, constitue une ressource pour découvrir la teneur des récits produits, une configuration polyloguée quant à

elle facilite la participation tout en homogénéisant les productions. Les productions polyloguées, plus fidèles au genre prescrit, et dynamisant plus les interactions, favoriseraient-elles de ce fait plus les acquisitions ?

Au final, quelles seraient les perspectives ouvertes par la recherche engagée ? Nous répondrons de manière indirecte par une autre interrogation plus centrale : que retenir des narrations issues de ces deux dispositifs ? Nous savons qu'elles ont été produites avec une part de mémorisation et une autre d'improvisation, aussi est-ce pour cela qu'elles sont à la fois semblables et uniques. Plus que la poursuite de l'imitation d'un modèle, c'est bien la génération de discours autour de ce modèle qui a eu lieu. Le jeu des reprises, des reformulations menant à des improvisations partielles ne semble pas être sans rapport avec la contribution de Péroz (2016) qui a centré ses recherches sur les formulations des publics scolaires de maternelle. « Sur l'ensemble du corpus, on note que cela ne débouche pratiquement jamais sur des répétitions strictes, même de la part des petits parleurs. Les reprises sont toujours des "reprises-reformulations" ». Les dispositifs nous ont permis d'entrevoir les premières entrées vers une pédagogie de la reformulation où les discours sont échangés et non copiés, saisis mais jamais imposés. S'agirait-il de ce cette pédagogie attendue par G. Vigner dont il fait mention, étonnamment peut-être, dans une note de bas de page ?

[...] il faut organiser un apprentissage à partir de paraphrases, de reformulations pour habituer les élèves à faire jouer de façon plus délibérée la combinatoire de la langue, à explorer les potentialités d'un système qui trop souvent reste confiné dans des pratiques à amplitude trop souvent limitée. Cette pédagogie de la reformulation sera associée à des variations dans l'espace des relations et dans le répertoire des locuteurs, de façon à faire circuler les élèves sur le continuum discursif selon les interlocuteurs, les enjeux de l'échange. Et dans la prise en compte du point de vue de ces élèves sur les événements, objets de pensée soumis à leur appréciation. Cette pédagogie est encore à inventer. (Vigner, 2015 : 123)

Bibliographie

- Adam J.-M. (2015 [2011]), *La linguistique textuelle*. Paris : Armand Colin.
- Alby S., Léglise I. (2014). *Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones ?* in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer. Presses Universitaires de Rennes. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00990950/document> [consulté le 05/03/2019]
- Apothéloz D. (1995). Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle, Disponible en ligne : https://books.google.com/books?id=oLB4jwEACAAJ&pg=PA88&hl=fr&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false [consulté le 26 avril 2018].
- Bange P. (1992). *À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles)*. Acquisition et interaction en langue étrangère. Disponible en ligne : <http://aile.revues.org/4875>. [consulté le 26 avril 2018].
- Bautier E. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Ressources Eduscol*. Disponible en ligne : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/58/8/RA16_C3_Francais_Oral_Elabo_Article_Bautier_inegalites_728588.pdf. [consulté le 2 avril 2019]
- Beacco J.C. (2013). L'approche par genres discursifs dans l'enseignement du français langue étrangère et langue de scolarisation *Revue Pratiques 157-158*. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/3838> [Consulté le 7 avril 2019]
- Billiez Jacqueline (dir.) (2003), *Contacts de langues*. Paris : L'Harmattan
- Bishop M.F., Boiron V., Schmehl-Postaï A. et Royer C. (2017). Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné. *Repères 55*. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/reperes/1157> [consulté le 26 avril 2018].
- Blanche-Benveniste C. (2010). *Le français. Usages de la langue parlée*. Leuven, Paris : Peeters.
- Charaudeau P. & Maingueneau D. (dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.
- Charolles M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. *Langue française 38*. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/AsPDF/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117.pdf. [consulté le 03/04/2019]
- Chervel A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII au XXe siècle*. Paris : Retz

- Chiss J.L. (2002). Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif. *Colloque « didactique de l'oral »*. Disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46393/le-couple-oral-ecrit-et-la-tension-entre-communicatif-et-cognitif.html> [consulté le 05/03/2019]
- Colletta, J.-M. Karcher G. (2015). Linguistique textuelle et didactique de l'écrit. Cours CNED
- Dreyfus M. (2002). Peut-on caractériser les oraux produits et travaillés en classe ? *Colloque « didactique de l'oral »*. Disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46412/peut-on-caracteriser-les-oraux-produits-et-travailles-en-classe%A0.html> [consulté le 05/03/2019]]
- Espéret E. (1984). In Moscato M., Pieraut-le Bonnac G. *Le langage : construction et actualisation*. Rouen : Presses universitaires de Rouen, 179-196. Disponible en ligne : <https://books.google.com/books?id=8WNN0DaZ5IUC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false> [consulté le 14/02/2019]
- Dreyfus M. (2002). Peut-on caractériser les oraux produits et travaillés en classe ? *Colloque « didactique de l'oral »*. Disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid46412/peut-on-caracteriser-les-oraux-produits-et-travailles-en-classe%A0.html> [consulté le 05/03/2019]]
- Espéret E. (1984). In Moscato M., Pieraut-le Bonnac G. *Le langage : construction et actualisation*. Rouen : Presses universitaires de Rouen, 179-196. Disponible en ligne : <https://books.google.com/books?id=8WNN0DaZ5IUC&printsec=frontcover&hl=fr#v=onepage&q&f=false> [consulté le 14/02/2019]
- Favart M., Passerault Jean-Michel. Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production. In : L'année psychologique. 1999 vol. 99
- Gaonac'h D. (2016 [1991]) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier
- Garcia-Debanc C., (1999). *Evaluer l'oral, revue Pratiques N° 103/104*. http://www.pratiques-cresef.fr/p103_gal.pdf. [consulté le 11/08/2018].
- Garcia-Debanc C. Delcambre I. Enseigner l'oral ? (2001). *Revue repères*, 24-25. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2367. [consulté le 11/08/2018].
- Gaussel M. Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. *IFE 117*. Disponible en ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf> [consulté le 24 avril 2018]
- Giasson J. (1995) *La compréhension en lecture*. Louvain-la-Neuve : De Boeck
- Hassan R. (2011). Analyser des performances : un examen à partir de la didactique de l'oral. *Recherches en didactiques (N° 11)*. Disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2011-1-page-143.htm?try_download=1# [consulté le 05/03/2019]
- Kern S. (1997) *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*, Linguistique,

Université Lumière - Lyon II. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00722779/document>

- Labov, W. (1993 [1978]). *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Laparra M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Revue Pratiques* 137-139. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1155> [consulté le 13/03/2019]
- Lavigne J., Giasson, J. & Saint-Laurent, L. (2007). *Le rappel de récit : comparaison de trois méthodes de cotation*. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 10(2), 165–179. <https://doi.org/10.7202/1018169ar> [consulté le 10/11/2018] <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2007-v10-n2-ncre0795/1018169ar.pdf>
- Maingueneau D. (2016). *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin
- Nonnon E. (1998). L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières. *Revue Repères* 17. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1_2248 [consulté le 15/02/2019]
- Nonnon E. (2000). Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit. *Revue repères* 21. Disponible en ligne : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS021_3.pdf [consulté le 08/02/2019]
- Nonnon E. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français. *Revue Pratiques* 149-150. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1739>. [Consulté le 08/02/2019]
- Péroz P. (2016). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. *Revue Pratiques* 169-170. Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/3100>. [consulté le 02 février 2017]
- Projet Académique Guyane 2018-2021. Disponible en ligne : <http://www.ac-guyane.fr/cid131885/projet-academique-2018-2021.html>. [consulté le 2 avril 2019]
- Puren C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Édition numérisée au format PDF, www.christianpuren.com, décembre 2012, 302 p. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>
- Rafoni J.-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.
- Ravazzolo E., Jouin E., Traverso V. & Vigner G. (dir.) (2015). *Interactions, dialogues, conversations : l'oral en français langue étrangère*. Vanves : Hachette.
- Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R. (2015 [1994]). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF
- Schneuwly B., Rosat M.C. et Dolz J., (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez les élèves de 10, 12 et 14 ans. *Revue Langue française*, 81. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_81_1_4768 [consulté le 15/02/2019]
- Verdelhan M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris : PUF
- Vigner G. (2015 [2009]). *Le français langue seconde*. Vanves : Hachette Education.

Glossaire

Album codé : Livre pliable constitué d'images sans texte. Sur les pages de l'album, des symboles géométriques représentent les différents éléments d'un récit.

Analyse du discours : Ce champ de recherche, constitué de plusieurs disciplines, est fondé sur l'analyse des relations entre une situation de communication et l'organisation textuelle.

Conduite discursive : Mobilisation des ressources cognitives et langagières en vue de la réalisation d'une tâche scolaire. Certaines conduites discursives (expliquer, raconter, prescrire, décrire, argumenter) et certains savoir-faire intellectuels (comparer, lister, trier, vérifier, valider) sont mobilisés lors de la construction des savoirs disciplinaires.

Discours embrayé : Discours faisant référence à la situation d'énonciation.

Dévolution : Faire accepter à l'élève la responsabilité du contrat didactique instauré.

Diglossie : Assignation d'un statut inférieur à l'une des deux langues dans une situation de bilinguisme.

Etayage : Aide apportée à un apprenant par l'enseignant ou par un apprenant compétent

Interaction : échange entre deux ou plusieurs locuteurs pouvant se dérouler en face à face.

Monogéré / Polygéré : La gestion des conduites discursives peut être effectuée individuellement ou à plusieurs. Dans la présente recherche, la conduite narrative est étudiée dans les deux modes de gestion.

Oral : Modalité langagière dotée de ses propres caractéristiques, employée selon les besoins des situations de communication.

Texte : Objet langagier oral ou écrit, monologué ou polylogué.

Sigles et abréviations utilisés

EANA : Elève Allophone Nouvellement Arrivé

FLM : Français Langue Maternelle

FLS : Français Langue Seconde

FLSco : Français Langue de Scolarisation

Table des illustrations

Figure 1: schéma des objets d'enseignement - apprentissage en didactique de l'oral	16
Figure 2: Elèves de la classe CE2 année 2015/2016.....	37
Figure 3 : Elèves de la classe CM1 année 2016/2017	38
Figure 4: figuration des personnages très humanisée par Hevy	44
Figure 5: personnage du « petit poisson d'or » tracé par tous les groupes avec un patron	44
Figure 6: leporello de Rowan CE2.....	46
Figure 7 : Longueur moyenne des narrations en nombre de mots.....	53
Figure 8: Mesures de la fluence verbale (en nombre de mots/minute).....	54
Figure 9: Mesure des transcriptions en nombre de mots	54
Figure 10 : Décompte des énoncés en nombre de mots par locuteur.....	55
Figure 11 : la poussée inattendue de la plante magique dans le leporello de Rinna.....	63
Figure 12: Tableau des adjectifs et de leurs occurrences dans les narrations monologuées des CE2	67
Figure 13: Tableau récapitulatif de la répartition des connecteurs employés par les apprenants (CE2).....	68
Figure 14: Tableau récapitulatif des temps et des modes par verbes employés par les apprenants (CE2).....	69
Figure 15 : narration de Livi image par image (dans le groupe Dyl, Chédes, Hans)	76
Figure 16 : leporello « Le petit chaperon rouge » partiellement déplié.....	90
Figure 17: vue en gros plan Petit Chaperon Rouge face au grand méchant loup	90
Figure 18: plan large du Petit chaperon Rouge et du loup caché dans la forêt.....	90
Figure 19: Légende multilingue italien / anglais du conte <i>Guillaume Tell</i>	91
Figure 20: vue d'ensemble du leporello de Rowan	92
Figure 21: création de Rinna.....	93
Figure 22 : leporello de Hemy	93
Figure 23 : création de Déric	93
Figure 24 : leporello de Sumita.....	94

Table des annexes

Annexe 1 Vues d'un leporello de Warja Lavater.....	90
Annexe 2 Une légende d'un conte codé.....	91
Annexe 3 Leporello du CE2.....	92
Annexe 4 Leporello du CM1.....	95
Annexe 4 Texte source - CE2 - Jack et le haricot magique.....	96
Annexe 5 Texte source – CM1 – Le petit poisson d'or.....	98
Annexe 6 Structure du texte source – CE2.....	100
Annexe 7 Dispositif pédagogique – CE2.....	102
Annexe 8 Modèle qualitatif pour l'évaluation du rappel de récit.....	103
Annexe 9 Transcriptions – corpus CE2 - Déric.....	104
Annexe 10 Transcriptions – corpus CE2 - Hemy.....	106
Annexe 11 Transcriptions – corpus CE2 - Hevy.....	108
Annexe 12 Transcriptions – corpus CE2 - Line.....	110
Annexe 13 Transcriptions – corpus CE2 - Rinna.....	112
Annexe 14 Transcriptions – corpus CE2 - Rowan.....	114
Annexe 15 Transcriptions – corpus CE2 - Shami.....	116
Annexe 16 Transcriptions – corpus CE2 - Sumita.....	118
Annexe 17 Transcriptions – corpus CE2 - Zaac.....	120
Annexe 18 Transcriptions – corpus CM1 « au tableau » Dyl – Chédes – Livi – Hans.....	122
Annexe 19 Transcriptions – corpus CM1 « au tableau » - Cristy – Laure – Moesa – Ovia.....	124
Annexe 20 Transcriptions – corpus CM1 « au tableau » Anie – aldin – Duval – Trici.....	126
Annexe 21 Transcriptions – corpus CM1 « au tableau » Elo – Meri – Mik-kerb – Rayl.....	128
Annexe 22 Transcriptions – corpus CM1 « image par image » Elo – Meri – Mik-kerb – Duval ..	130
Annexe 23 Transcriptions – corpus CM1 « image par image » Dami - Dyl - Hans - Livi.....	132
Annexe 24 Transcriptions – corpus CM1 « image par image » Anie – Duva – Tryci.....	133
Annexe 25 Transcriptions – corpus CM1 « image par image » - Cristy – Laure – Moesa – Ovia.....	135

Annexe 1

Vues d'un leporello de Warja Lavater



Figure 16 : leporello « Le petit chaperon rouge » partiellement déplié⁷



Figure 17: vue en gros plan Petit Chaperon Rouge face au grand méchant loup

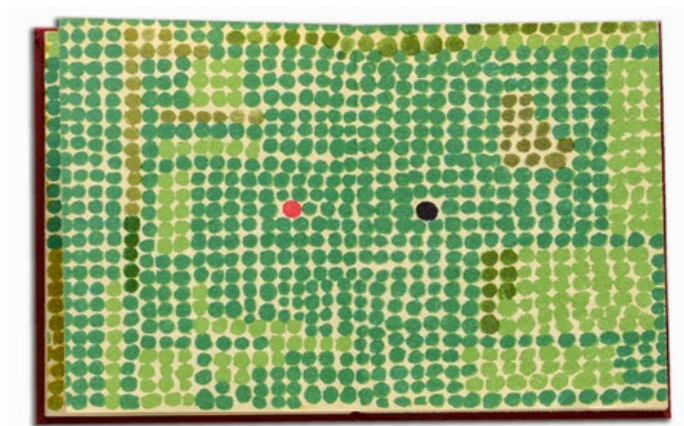


Figure 18: plan large du Petit chaperon Rouge et du loup caché dans la forêt

⁷ <http://hazelterry.blogspot.com/2014/12/warja-honegger-lavater.html>

Annexe 2 Une légende d'un conte codé

GUGLIELMO TELL...	●	WILLIAM TELL...
FIGLIO DI TELL.....	●	HIS SON
LANDFOGTO GESSLER	■	GOVERNOR GESSLER
CAYALIERE.....	⚔	... KNIGHT
SOLDATO.....	⚔	... ..SOLDIER
CAPPELLO DEL LANDFOGTO	▲	... ..GOVERNOR'S HAT
MELA.....	●	... ..APPLE
BALESTRA FRACCIA	⚔ ↑	CROSSBOW ARROW
CITTADINO.....	● ●	... ..CITIZENS
CITTADINO CHE FA UNA RIVERENZA...	◡ ◡	... ..CITIZENS ... BENDING DOWN
ROCCA FORTE	■	FORTIFIED CASTLE
FORESTA.....	● ● ● ● ● ● ● ● ● ●	FOREST
BATTELLO.....	⤿	... ..BOAT
ONDE.....	⤿ ⤿ ⤿	... ..WAVES

Figure 19: Légende multilingue italien / anglais du conte *Guillaume Tell*⁸

⁸ <https://lta.hypotheses.org/396>

Annexe 3 Leporello du CE2



Figure 20: vue d'ensemble du leparello de Rowan

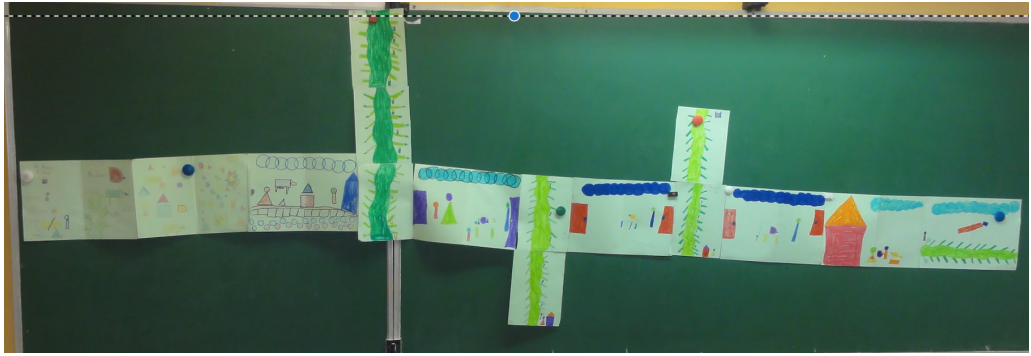


Figure 21: création de Rinna



Figure 22 : leporello de Hemy



Figure 23 : création de Déric

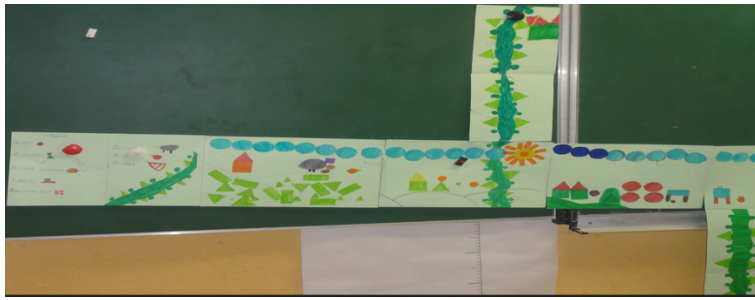


Figure 24 : leporello de Sumita

Annexe 4 Leporello du CM1



De haut en bas :

Cristy, Laure, Moesa, Ovia

Anie, Aldin, Duval, Tryci

Dami, Dyl, Hans, Livi

Elo, Meri, Mik-kerb, Rayl

Annexe 4

Texte source - CE2 - Jack et le haricot magique

Il était une fois une pauvre veuve qui vivait avec son fils Jack. Un jour qu'ils avaient très faim, la mère dit à son garçon d'aller vendre leur vache qui ne donnait plus de lait. S'en allant au marché, Jack rencontra un étrange personnage qui lui dit :

« Donne-moi ta vache et ces cinq haricots seront à toi.

- Vous vous moquez de moi ! s'écria Jack. J'en veux au moins dix pièces d'argent !

- Ces haricots sont magiques. Si tu les plantes, en une nuit ils pousseront jusqu'au ciel.

- Jusqu'au ciel ! » répéta Jack.

A l'idée de posséder une plante magique, Jack accepta.

De retour chez lui, sa mère se mit en colère.

« Es-tu fou, mon fils ? Comment as-tu pu échanger notre vache contre cinq petits haricots ? C'est de l'argent qu'il nous fallait et non des haricots ! » Tout à sa colère, elle jeta les graines par la fenêtre et envoya Jack se coucher.

Le lendemain matin, Jack s'aperçut que, pendant la nuit, une immense plante avait poussé devant la fenêtre jusqu'à se perdre dans les nuages. Il se dit que ses haricots étaient vraiment magiques. Sans hésiter, il commença à escalader le haricot géant. De branche en branche, de feuille en feuille, il grimpa jusqu'au ciel. Tout en haut, il découvrit un château qui semblait flotter sur les nuages. Il s'en approcha et frappa à la porte. Une très vieille femme lui ouvrit.

« Que fais-tu là ? lui demanda-t-elle.

- Je me suis perdu et j'ai faim, dit Jack.

- Entre si tu veux, je te donnerai un peu de mon lait, mais prends garde car mon mari est un ogre très cruel. S'il arrive, cache-toi bien vite ! »

Jack venait à peine de finir son bol qu'il entendit la porte grincer et une grosse voix s'écrier :
« Ça sent la chair fraîche ici ! »

Jack se précipita dans le four pour s'y cacher.

« Des enfants sont entrés dans mon château, continua l'ogre.

- Non point, mon cher mari, vous croyez toujours sentir des enfants. Tenez, croquez plutôt ce bon gigot. »

L'ogre se tut et dévora son repas, avec appétit.

Comme il était très riche et très avare, il compta ensuite ses pièces d'or. Puis, se sentant fatigué, il finit par s'endormir. Jack sortit doucement de sa cachette, remplit une bourse de pièces et s'échappa.

La veuve remercia le ciel de lui avoir donné un fils si habile. Tous deux vécurent des jours heureux grâce aux pièces d'or de l'ogre. Au bout de quelques mois, il n'y eut plus de pièces dans la bourse. Jack décida de retourner au château. De branche en branche, de feuille en feuille, il grimpa à nouveau jusqu'au sommet du haricot géant.

Cette fois-ci, il se faufila par une fenêtre ouverte sans être vu et se cacha encore dans le four. L'ogre arriva avec une poule dans les bras. Il la posa sur la table et tout se passa comme la première fois. Alors que l'ogre s'était assoupi, Jack vit que la poule pondait des œufs en or. Il sortit de sa cachette et s'en empara. Mais la poule caqueta et l'ogre se réveilla.

« Au voleur ! Au voleur ! » criait l'ogre, mais Jack était rapide et il réussit à se sauver.

Sa mère l'attendait au pied du haricot et lui dit :

« N'as-tu volé que cette pauvre poule à dix sous ?

- Attends un peu et tu ne seras pas déçue. »

Il posa la poule sur la table et celle-ci ne tarda pas à pondre un bel œuf tout en or. La veuve remercia le ciel de lui avoir donné un fils si habile. Tous deux vécurent des jours heureux grâce à la poule et à ses œufs. Pourtant, au fil des mois, Jack se sentait de plus en plus triste. Rien ni personne ne pouvait lui tirer un sourire. La visite d'amis, la venue de saltimbanques n'y faisaient rien. Jack s'ennuyait et n'avait qu'une envie : retourner, une fois encore, dans le château de l'ogre. Jack escalada le haricot géant. Cette fois-ci, il entra par la porte qui était restée entrouverte et se cacha dans un grand chaudron.

L'ogre arriva et tout se passa comme à l'habitude. Pourtant, ce jour-là, l'ogre ne parvenait pas à trouver le sommeil. Il alla chercher une harpe en or qui jouait et chantait sans même la toucher. Au son de la douce musique, l'ogre s'endormit. Jack sortit de sa cachette sans bruit et déroba la harpe qui se mit à crier : « Maître, mon bon maître, réveille-toi, voilà qu'on me vole. » L'ogre poursuivit l'enfant mais Jack fut, une fois encore, le plus rapide. Il se précipita dans les branches du haricot géant et, de feuille en feuille, arriva jusqu'à terre.

« Regarde ce que j'ai apporté » cria-t-il à sa mère.

Soudain, un bruit énorme se fit entendre : l'ogre, toujours à la poursuite de Jack, descendait le long de la tige. Jack s'empara d'une hache et abattit le haricot géant. La plante s'écroula et écrasa l'ogre dans sa chute. Désormais, Jack ne pouvait plus escalader la tige mais il avait eu si peur qu'il n'en avait plus vraiment envie. Grâce aux œufs d'or et à la harpe, sa mère et lui vécurent à jamais heureux.

Conte populaire anglais

896 mots

Annexe 5

Texte source – CM1 – Le petit poisson d'or

Il était une fois un vieux pêcheur qui essayait de pêcher des poissons mais il ne prenait rien dans son filet. Au bout de plusieurs heures, il attrapa enfin un petit poisson. Le poisson était tout doré et il se mit à parler :

« - Pitié, relâche-moi, je suis trop petit pour te faire un diner. »

Le pêcheur fut touché par ce si petit poisson qui savait parler et il le remit doucement dans l'eau. Le petit poisson d'or remercia le pêcheur et lui dit qu'il était le génie des mers et que le pêcheur pouvait lui demander tout ce qu'il voulait.

Le pêcheur rentra chez lui et raconta tout à sa femme. Elle avait faim et n'était pas contente.

« - Tu aurais quand même pu demander à ton poisson une auge neuve pour notre vache. Je m'épuise à transporter de l'eau pour la faire boire parce que notre auge est fendue, ce ne doit pas être grand-chose pour un génie. Et après tout, il te doit la vie. »

Et le pêcheur retourna au bord du lac et appela :

« - Petit poisson d'or, petit poisson d'or. »

Aussitôt, le poisson apparut :

« - Je suis à ton service, que veux - tu ? »

- Notre auge est cassée et fuit, ma femme se fatigue à transporter l'eau.

- J'ai compris, dit le petit poisson, rentre chez toi. »

De retour à la maison, le pêcheur vit une auge toute neuve et bien solide. Il était heureux et s'attendait à ce que sa femme le soit aussi, mais au lieu de le remercier, elle dit :

« - Tu n'es vraiment qu'un idiot, regarde dans quoi nous vivons. »

Et le pêcheur jeta un œil vers son isba délabrée et misérable.

« - Tu aurais pu demander au poisson d'or de nous donner une belle isba, plus confortable et plus grande. Nous n'avons qu'une seule pièce et devons dormir avec la vache ! »

Et le pêcheur retourna au bord du lac et appela :

« - Petit poisson d'or, petit poisson d'or, petit poisson d'or, petit poisson d'or. » De petites vagues apparaissaient à la surface de l'eau.

« - Oui, pêcheur, ta nouvelle auge ne te donne-t-elle pas satisfaction ?

- Si, elle est superbe, mais nous vivons dans une isba toute petite et très vieille, et ma femme aimerait une isba plus confortable.

- C'est comme si c'était fait, rentre chez toi. »

A la place de sa pauvre cabane, le pêcheur vit une coquette petite isba avec des rideaux aux fenêtres, une cheminée, un toit bien épais qui ne laisserait passer ni le vent ni la pluie et une écurie pour les animaux. Fou de joie, il se mit à danser et embrassa sa femme. Mais celle-ci ne se montrait pas aussi joyeuse.

Elle dit à son mari :

« - Tu n'es qu'un nigaud qui se satisfait d'un rien, ton poisson est très puissant, et je veux être riche. Je veux une maison bourgeoise, à plusieurs étages. Retourne-y et demande. »

Le paysan n'accepta pas mais comme elle boudait depuis des jours, il finit par céder et retourna au bord de la mer.

Le pêcheur retourna au bord de la mer et appela un moment avant que le petit poisson d'or n'apparaisse. La mer était agitée et des vagues se formaient.

« - Que veux-tu pêcheur ?

- Pour moi, rien dit le pêcheur très gêné, mais ma femme, qui a toujours été pauvre, voudrait une maison bourgeoise comme les gens riches. »

Le petit poisson soupira et ordonna au pêcheur de rentrer chez lui.

Le pêcheur se retrouva devant une magnifique maison à plusieurs étages. Sa femme était vêtue de vêtements brodés et une servante s'empressait autour d'elle. Le paysan pensa qu'enfin sa femme était heureuse, mais au bout de quelques jours, elle demanda à son mari : « - Je rêve de devenir tsarine, va le demander à ton poisson. »

Le paysan refusa mais sa femme se mit dans une colère terrible et ne le laissa pas tranquille jusqu'à ce qu'il se décide.

Le pêcheur retourna donc à nouveau au bord de la mer qui était agitée de grosses vagues. Le pêcheur appela longtemps de toutes ses forces :

« - Petit poisson d'or... »

Celui-ci se décida enfin à apparaître, une pointe d'agacement dans la voix :

« - Que veux-tu encore, pêcheur ? »

Le pêcheur avait honte mais dit quand même :

« - Ma femme veut être tsarine.

- Va, dit le petit poisson, et j'espère que cette fois, elle sera satisfaite. »

Le pêcheur fut stupéfait de voir un extraordinaire palais qui se dressait à la place de sa maison. Quand il pénétra à l'intérieur, il vit sa femme habillée en tsarine, avec une cour autour d'elle, des serviteurs et des gardes. Quand elle aperçut son mari, elle cria :

« - Gardes, jetez-moi ce paysan en prison ! »

Et le pauvre eut beau s'indigner, il se retrouva dans un cachot. Plusieurs jours après, il fut conduit devant sa femme. Celle-ci lui ordonna :

« - Va dire à ton poisson que je veux qu'il soit mon esclave, obéis où je te jette à nouveau en prison. »

A contrecœur, le paysan s'en fut au bord de la mer. Il y avait une terrible tempête avec des vagues gigantesques et des vents violents. Longtemps, très longtemps, le pêcheur appela le petit poisson d'or. Celui-ci sortit enfin de l'eau, l'air furieux et demanda :

« - Que me veux-tu, pêcheur ?

- C'est encore ma femme, être tsarine ne lui suffit pas, elle veut que tu sois son esclave. »

Le poisson se mit à rire, et lui dit :

« - Rentre chez toi, pêcheur. »

De retour chez lui, tout avait disparu, le pêcheur retrouva sa femme devant sa vieille isba avec son auge cassée.

Conte populaire russe

990 mots

Annexe 6

Structure du texte source – CE2

Découpage selon un modèle quinaire du conte des CE2 « Jack et le haricot magique »

Situation initiale	Il était une fois une pauvre veuve qui vivait avec son fils Jack.	
Evènement déclencheur	Un jour qu'ils avaient très faim, la mère dit à son garçon d'aller vendre leur vache qui ne donnait plus de lait.	
Le dialogue de l'échange de la vache contre cinq haricots.		
<p>S'en allant au marché, Jack rencontra un étrange personnage qui lui dit :</p> <p>« Donne-moi ta vache et ces cinq haricots seront à toi.</p> <p>- Vous vous moquez de moi ! s'écria Jack. J'en veux au moins dix pièces d'argent !</p> <p>- Ces haricots sont magiques. Si tu les plantes, en une nuit ils pousseront jusqu'au ciel.</p> <p>- Jusqu'au ciel ! » répéta Jack.</p> <p>A l'idée de posséder une plante magique, Jack accepta.</p>		
Les péripéties		
La narration des vols		
Le sac de pièces d'or : Jack sortit doucement de sa cachette, remplit une bourse de pièces et s'échappa.	La poule : Alors que l'ogre s'était assoupi, Jack vit que la poule pondait des œufs en or. Il sortit de sa cachette et s'en empara.	La harpe : Jack sortit de sa cachette sans bruit et déroba la harpe qui se mit à crier : « Maître, mon bon maître, réveille-toi, voilà qu'on me vole. »
Eléments secondaires		
Déséquilibre - Les motifs des visites de Jack <ul style="list-style-type: none"> ○ Il se dit que ses haricots étaient vraiment magiques. Sans hésiter, il commença à escalader le haricot géant. ○ Au bout de quelques mois, il n'y eut plus de pièces dans la bourse. ○ Jack s'ennuyait et n'avait qu'une envie : retourner, une fois encore, 	Réception de la mère de Jack et équilibre <ul style="list-style-type: none"> 5. La veuve remercia le ciel de lui avoir donné un fils si habile. Tous deux vécurent des jours heureux grâce aux pièces d'or de l'ogre. 6. La veuve remercia le ciel de lui avoir donné un fils si habile. Tous deux vécurent des jours heureux grâce à la 	Phrases « rituelles » : L'ascension du pied de haricot <ul style="list-style-type: none"> ○ De branche en branche, de feuille en feuille, il grimpa jusqu'au ciel. ○ De branche en branche, de feuille en feuille, il grimpa à nouveau jusqu'au sommet du haricot géant. ○ Il se précipita dans les branches du haricot géant et, de

<p>dans le château de l'ogre.</p> <p>Les entrées et cachettes de Jack</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il s'en approcha et frappa à la porte. • Cette fois-ci, il se faufila par une fenêtre ouverte sans être vu et se cacha encore dans le four. • Cette fois-ci, il entra par la porte qui était restée entrouverte et se cacha dans un grand chaudron. 	<p>poule et à ses œufs.</p>	<p>feuille en feuille, arriva jusqu'à terre.</p> <p>L'exclamation effrayante de l'ogre</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ « Ça sent la chair fraîche ici ! »
<p>Dénouement Jack s'empara d'une hache et abattit le haricot géant. La plante s'écroula et écrasa l'ogre dans sa chute.</p>		
<p>Situation finale Grâce aux œufs d'or et à la harpe, sa mère et lui vécurent à jamais heureux.</p>		

Annexe 7 Dispositif pédagogique – CE2

Déroulement sur plusieurs semaines

Séquence didactique

Ateliers	Objectifs	Activités et FST	Support	durée
Lecture du conte	Se familiariser avec le genre du conte	Lecture	Texte de lecture	30 mn
Lecture du conte oralement et compréhension	Découvrir les personnages et de la trame du récits par les évènements	Classe Individuellement	Texte de lecture et activité écrites de compréhension	45 mn
Visionnage de deux contes	Comparer les versions animées et le texte	Groupe classe	Film d'animation	40 min
Découvrir l'œuvre de Warja Lavater	Se familiariser avec l'œuvre de l'artiste	Groupe classe	Diaporama	45 mn
Attribuer les formes aux personnages et aux éléments de décor	S'imprégner des personnages et des éléments de décor	Groupe classe	Papier blanc	45 mn
Conception des vignettes	Représentation picturale du conte	Par groupe et individuellement Première mise en image du conte en entier	Sur papier Bristol	Plusieurs séances de 1 h
Affichage et premières narrations	Oralisation du conte et enregistrement	Individuelle	Album codé affiché au tableau de la classe	Quelques minutes par élève

Annexe 8

Modèle qualitatif pour l'évaluation du rappel de récit

Analyse qualitative de rappel de récit

TABLEAU 6.6: Critères pour une évaluation qualitative d'un rappel de texte

Niveau	Critères d'évaluation des niveaux
5	L'élève fait des généralisations qui vont au-delà du texte; il inclut des énoncés qui résument une partie du texte; il énonce toutes les idées importantes du texte ainsi que les idées secondaires appropriées; il ajoute des éléments pertinents au texte; son rappel est très cohérent, complet et compréhensible.
4	L'élève inclut des énoncés qui résument une partie du texte; il énonce toutes les idées importantes du texte ainsi que les idées secondaires appropriées; il ajoute des éléments pertinents au texte; son rappel est très cohérent, complet et compréhensible.
3	L'élève rapporte les idées principales; il inclut des idées secondaires appropriées et ajoute des éléments pertinents; son rappel est cohérent, complet et compréhensible.
2	L'élève rapporte quelques idées principales et quelques idées secondaires; il inclut des informations non pertinentes; son rappel montre un certain degré de cohérence, il est relativement complet et assez compréhensible.
1	L'élève ne rapporte que des détails; il ajoute ou non des éléments non pertinents; son rappel est peu cohérent, incomplet et incompréhensible.

	5	4	3	2	1
généralisations	X				
énoncés de type résumé	X	X			
idées principales	X	X	X	?	?
idées secondaires	X	X	X	X	?
ajouts	pertinents	pertinents	pertinents	non pertinents	non pertinents
cohérence	élevée	bonne	moyenne	présente	faible
complétude	élevée	bonne	moyenne	présente	faible
compréhensibilité	élevée	bonne	moyenne	présente	faible

Annexe 9

Transcriptions – corpus CE2 - Déric

- L1 Là c'est la légende
Là c'est Jack avec sa vieille vache qui donne plus du lait
avec sa maman
sa maman dit à sa maman dit à Jack de aller vendre la vache au marché
- L5 Jack va vendre la vache
Jack est sur la route
il rentontre un vieil homme
le vieil homme dit
donne donne-moi ta vache
- L10 et ces ces cinq haricots seraient à toi
Jack prend les haricots
i va chez lui
sa maman Jack se fait disputer par sa maman
sa maman le jette les haricots par la fenêtr
- L15 après l'haricot pousse pousse
Jack ***
là-haut tout là-haut i trouve un château
et Jack fr/wappa/e à la porte
et la la une vieille dame ouvra la porte
- L20 Jack dit à la dame
J'ai faim
la dame dit
rent' j' te donne_un un peu de mon bol de lait
Jack a fini son bol de lait
- L25 il entend des pas de géant
le géant vient
i dépose des pièces d'or sur la table
après le géant part
Jack prend les pièces d'or
- L30 i descend de l'haricot magique
et après i va donner à sa maman les pièces d'or
Jack regrimpa
i voit le la poule aux_oeufs d'or
i redescend
- L35 i donne la poule à sa maman
Jack remonte
et i vole l'arc
le géant e le géant a est a tand/en train_dormir
Jack prend l'arc
- L40 l'arp dit
mait' mait'
et pis le mait' le géant se r réveilla
Jack descendit de l'haricot magique
le géant le suivait

L45 Jack donne l'arp à sa maman
et Jack coupa l'haricot magique
le géant tomba et moura
et Jack avec l'arp donne à sa maman
Jack donne l'arp à sa maman

3'25
285 mots

Annexe 10

Transcriptions – corpus CE2 - Hemy

- L 01 éh sa la man a il était_une fois
 éh une très vieille vache qui ne donnait plus de lait
 la maman quand Jacques Jacques avait faim la maman dit à son fils d'aller vendre
 la vache
- L 05 quand il est allé sur le chemin il rencontra un vieut homme
 le vieut homme lui dit
 donne-moi ta vache ce cinq haricots seront à toi
 Jacques dit
 vous vous moquez de moi
- L 10 eh em vous vous moquez de moi
 je veux au moins dix pièces d'argent
 non ces haricots sont magiques
 Jacques accepta
 quand il rentra chez lui
- L 15 i... sa maman i se i se fait disputer par sa maman
 sa maman l'envoie sans manger
 lendemain matin i re i regarder par la fenêtre
 et l'haricot avait poussé
 il_ est monté de branche en branche de feuille en feuille
- L 20 et il a il frappait par par em par la porte
 une grande géante le dit
 qu'est-ce que tu fais là
 après Jeck dit em Jacques dit
 j'ai très faim
- L 25 a a après il a après quand i rentra la géante dit
 fais attention mon mari est un ogre
 a après après quand i rentra i i em le géant dit
 ça sent la fré la chair fraîche
 et i il dévora
- L 30 et sa fa et sa femme l'apporta des pièces d'or
 et et il vola les pièces d'or
 il est sorti de l'haricot
 et après il apporta les pièces d'or à sa mère
 sa mère remercie le ciel de lui avoir donné un fils
- L 35 et re i remonte encore dans le haricot
 i vola la poule
 et et e le la p la le géant dit à la poule
 ponds-moi un œuf
 la poule pond un œuf
- L 40 Jacques était caché dans le four
 Jacques vola la poule
 il descendit du haricot
 montra la poule à sa mère
 et il remonta le haricot

- L 45 il vola la harpe
et le le géant dit
chante-moi une chanson
la harpe continua à chanter
et pendi que pendant que le géant dort Jacques profita de voler
- L 50 la harpe dit
maître maître i zont essayé de mé voler
le géant re se reveille
il coura derrière Jacques
Jacques était par par terre
- L 55 et après Jacques continua à cou à couper a a avec sa hache l'haricot magique
l'ha l'ha l'haricot magique tomba
et le géant moura

386 mots

2'46

Annexe 11

Transcriptions – corpus CE2 - Hevy

- L01 là c'est Jacques
sa maman lui a dit que il a il a va cheché de manger
après il a il est dans il arrive
après il a vu une vieil homme
- L05 après i le vi après le vieil homme a dit
tu veux changer ta vache cont' les haricots ma a a avec les cont' les haricots
magiques
et après il aa il aa il est en il aa il est rentré à la maison
après sa maman (perturbations sonores) la vache
- L10 après après sa maman est criait avec lui ***
après elle a j elle a jeté toutes les les les cinq haricots magiques èè la fenêtre
après Jacques est dormir
après il est se réveillé
après il a vi l'haaaricot magique est grandir a est poussé(se corrigeant)
- L15 après il aa il aa il a monté Jack
après il a vi la il a frappé la porte
après la *** la vieille la la la géante a ouvert
il a entré
la géante a dit
- L20 c'est quoi tu veux
il a dit il est interdit
il aa il aa il a faim
il a elle a dit qu'i va donner un p'tit peu du lait
après il est il est goûté son lait
- L25 après il aa il aa il a coupé les pattes de géant
après il est passé sous la table
après le géant a dit qu'i veut qu'i va dormir
après mm Jacques a a mon a monté ssur la table
il a prend tous les pièces d'or
- L30 après il eesst il est avec sa maman
il va donner tous les l'argent pour sa maman
après il eesst remonte
après il aa il a volé la pou
après il a volé la poule
- L35 après il aa a donné pour sa maman
il a dit
maman ça c'est une poule qué s b qui a beaucoup deee de l'eur deee dee l'oeuf dee
de de l'oeuf de l'eur
après Jacques il est remonté il a prend la harpe
- L40 la harpe a dit
au s'cours au s'cours maitre y'a quelqu'un qui ma vole
après il est Jacques a rédescend a a rédescend
après le géant a redescend
après Jacques il a donné la harpe pour sa maman

L45 il est cassé ... l'haaricot magique
après l'haricot magique est tombé
i le iii le géant a tombé
a mouru
c'est bon

400 mots
3'25

Annexe 12

Transcriptions – corpus CE2 - Line

- L 01 là c'est la légende
ça c'est la mère de Jack
avec Jack et sa vache
la mère de J...
- L 05 la vache ne donna plus de lait
alors la mère de Jack décida d'aller vendre sa vache au marché
et même et quand Jack n'est même pas arrivé au marché
et il voit un homme mystérieux qui lui dit
je te donne je te donne ces cinq haricots contre cette vache
- L 10 Jack a accepte
il rentre chez lui
sa sa mère est furieuse parce qu'i parce qu'il a vendu sa vache contre cinq
petit_haricots
sa mère a envoyé dormir Jack sans manger
le lendemain matin Jack a vu que la plante poussa
- L 15 i il grimpa f.. de feuille en feuille de branche en branche
il arriva
il trouva un château
Il frappa à la porte
et il rencontre une vieille femme
- L 20 et il dit qu'il a faim
la dame le/lui dit que tu peux rentrer je te donnerai un peu de mon lait et du pain
et elle lui dit
prends garde car mon mari est_un_ogre très cruel
jack a fini son bol
- L 25 et il entend des pas des grosses pas
et il entend une grosse voix
jack coura se cacher sous la table
Ja Jack voit le le géant avec ses pièces d'or
le géant va se coucher
- L 30 Jack vole l'argent
Ja Jack descendu du haricot magique
ile restait plus de pièces d'or
alors il regrimpa jusqu'au ciel
et cette fois-ci il entre par la fenêtre
- L 35 et et il se cache dans l'armoire
l'ogre venait avec sa poule
il d il ordonna (à) sa poule de pondre un un oeuf en or
j et il a et il partait avec sa
et il partait avec son œuf d'or
- L 40 Jack sortit de sa cachette
Jack vola la la poule et redescenda du haricot
Jack s'ennuyait de tout de jour en jour
alors il regrimpa l'haricot

- et e et cette fois-ci il rentra par la porte qui était grande ouverte
L 45 et voit et voit la la harpe jouer sans que même le géant la touchât
et le géant alla se coucher
il prena il prena la harpe
et et la harpe cria
la harpe cria
L 50 le gé le géant cria au voleur au voleur
Jack descendit à toute vitesse du haricot magique
le géant le poursuit
et Jack a coupé l'haricot magique
et l'haricot magique est tombé
L 55 le géant est tombé
Jack a compris une leçon
maint'nant qu'i a qu'i allait plus jamais vo voler

4'13
415 mots

Annexe 13

Transcriptions – corpus CE2 - Rinna

- L 01 eh c'est l'histoire de Jack et le haricot magique
un jour la Jack avait une vache
la vache était vieille elle donnait plus du lait
la maman de Jack a dit à à Jack d'aller vendre la vache au marché
- L 05 sur le chemin il rencont' un vieil homme
il lui dit donne-moi ta vache et ces cinq haricots seraient à toi
Jack lui dit
vous vous moquez de moi
après le vieil homme vous dit lui dit
- L 10 eh c'est c'est les _haricots magiques
Jack accepte Jack
quand Jack rent' à lam à la maison il se fait disputer par sa maman
et sa maman l'envoie Jack s' envoie eh envoie les _haricots par la fenêt' (le s qu'on
discerne à peine pour la proposition suivante: se coucher)
et envoya Jack se coucher
- L 15 le lendemain matin Jack arrive
l'haricot avait poussé
il est monté jusqu'au nuage
il a vu un château
il a frappé à la porte
- L 20 il a dit
j'ai faim
et la d la une dame l'a ouvert
il a dit elle a dit
qu'est-ce que tu veux
- L 25 il a dit
j'ai faim
la dame a dit
fais attention pa'c' que mon mari est un ogre
après quand Jack a fini son bol
- L 30 il entend des pas géants
c'est c'est le géant
il arrive avec des pièces d'or
quand le géant va se coucher
Jack vole les pièces d'or
- L 35 descend de l'haricot
et donne à sa maman
et après Jack remonte de l'haricot
il vole la poule aux _oeufs d'or
il redescend
- L 40 il donne à sa maman
et après il remonte pour aller voler la harpe
il vole
et quand le géant allait se dormir il vole la harpe

il descend du ha eh
L 45 la harpe dit
mait' mait' au s'cours quelqu'un essaie de me voler
et après i i il descend de l'haricot
le géant le poursuit
et après Jack arrivé en bas il donna la harpe à sa mère
L 50 et coupa le la branche d'haricot
et il vi heureux

336 mots
2'50

Annexe 14

Transcriptions – corpus CE2 - Rowan

- L1 il était une fois une mère qui jouait avec son fils Jack
un jour leur vache ne donna plus de lait
al alors la maman de Jack décida de vendre la vache
quand Jacques a presque arriva presqu' arrivé au marché
- L5 il rencontra un vieil homme qui lui dit
donne-moi ta vache et ces cinq haricots seront à toi
Jacques dit
vous vous moquez de moi
j'en veux au moins dix pièces d'argent
- L10 le vieil homme dit
ces_ha ces_haricots sont magiques
si tu les plantes en une nuit ils pousseront jusqu'au ciel
Jacques le vieil homme donna l'hari les cinq haricots à Jacques
et Jacques donna la vanche la vache au au vieil homme
- L15 en rentrant chez lu il se fait gronder par sa mère
qui qui lui dit d'aller se coucher sans manger
le lendemain matin il alla préparer le petit déjeuner pour sa mère
et il ouvra la fenêtre
i voit que c'est bloqué
- L20 il est sorti et il voit un une grand pied d'haricot
sans_hésiter il commença à grimper de debout feuille en feuille de branche en
branche
monta jusqu'en haut du haricot
arriva jusqu'en haut il voit un château
- L25 il frappa à la porte
une géante l'ouvrit et dit
qu'est-ce que tu fais là mon garçon mon (?)vison
il dit
j'ai faim
- L30 ça la géante dit
ent' si tu veux je te donnerai un peu de mon lait
mais prends garde car mon mari et un ogre cruel
quand #il va arriver cache-toi bien vite
après ça le temps qu'il a fini de boire un le bol de lait
- L35 il entendit des du bruit
il se cacha dans_un placard
il voit le géant arriver
i il dit à sa il dit à sa femme d'aller prendre les pièces d'argent
il compta les pièces d'argent
- L40 quand quand #il est #allé se coucher
Jacques en profite pour monter sur la table
il prend les pièces d'argent
et court et court vite
il descend tout en bas de la tige

- L45 et donne à sa mère
un jour qui que l'argent éta était fini il est remonté
il est il est il est allé voler une p une poule
une poule qui faisait des oeufs en or
le temps qu'il est quand quand le temps qu'il est encore allé se coucher
- L50 il en profita pour prendre la poule
quand #il a touché la poule la poule s'est mise_à crier
et leee géant se réveilla
courut derrière lui mais comme Jacques était très rusé
il courut plus vite que le géant
- L55 il descendu de la tige et montra à sa mère
un autre jour un autre jour qui s'ennuyait beaucoup
il était triste
personne lui donnait un sourire
il remonta dans la tige
- L60 il vo il vola i il voit que le géant a pris une harpe
eet a o a fait la harpe jouer de la musique
et le géant s'endormit
Jacques en profite pour prendre la/l'harpe
il a pris la/l' harpe
- L65 quand il a pris l'harpe
et il a mi l'harpe s'est mise à crier
au voleur au voleur
et le le géant se réveilla
il cou il courut derrière Jacques
- L70 Jacques courut enco encore plus vite
il descendit de la tige
montra à sa mère
pendant qu'il montra à sa mère il entendit des bruits dans le haricot
il regarda
- L75 il voit que c'est le géant
il a pris une hache
il coupa l'haricot
et l'ha l'haricot est tombé par terre avec tout le géant
et le géant mourut
- L80 Jacques Jacques mai comme mai mait'nant Jacques comprend qu'il faut plus voler
et il avait plus envie d'aller monter dans la dans le château pour voler
les deux vécurent de beaux moments ensemble

623 mots

4'45''

Annexe 15

Transcriptions – corpus CE2 - Shami

- L 01 il était une fois un jour que Jack avait faim
sa mère décida d'aller vendre la vache
il est il est il est pr il est sur le chemin du marché
il rencontra un vieil homme le vieil lui dit
- L 05 donne-moi ta vache et ces cinq haricots seront à toi
il accepta
et il rentra chez lui
sa mère lui gronda quand il rentra chez lui
sa mère lui a envoyé dormir sans manger
- L 10 le lendemain matin Jack s'est réveillé
il il a il a vu l'haricot géant
il est monté dessus
il est arrivé près d'un château
il frappa à la porte
- L 15 la géante lui ouvrit et dit
qu'est-ce que tu fais là
après il dit
j'ai faim
la géante lui dit
- L 20 rentre je te donnerai un peu de mon lait
i... quand il a il a à peine terminé son bol le géant vient et et dit
ça sent la chair fraîche (imite la voix de l'ogre) (rires classe et narratrice)
ça sent la chair fraîche (répété normalement)
après i i le géant a demandé à sa femme de lui apporter ses pièces d'or
- L 25 sa femme lui apporta
et Jack se cacher dans le four
quand il est sorti du four il a volé les pièces d'or du géant
quand le géant allait dormir
après il descendit d... sur l'haricot magique
- L 30 pour donner les pièces d'or à sa mère
apr après il remonta puisqu'il n'avait plus d'argent
il il est allé vollller la poule
cette fois il est passé par par la fenêtre
il il vo il vol i il vola la poule
- L 35 l'ogre l'ogre va dormir
i redescend encore de l'haricot magique
i...v... i... r... i donne à sa mère
i retourne encore une fois
i... i...donne i va prendre la/l'harpe
- L 40 quand le géant s'endort i va sur son lit
Jack en profite pour voler la/l'harpe
l.. la/l'harpe dit
au (o ouvert) l'harpe dit
au secours au secours mon bon maitre

L 45 l'og' dit
au voleur au voleur
après i i ccomme Jack était malin il a descendu vite sous l'haricot
il il a il a coupé avec une hache
et le géant estm mort

3'13
375 mots

Annexe 16

Transcriptions – corpus CE2 - Sumita

- L01 un jour Jack avait très faim
et la vache était très vieille
elle donnait plus de lait
et puis sa mère l'envoya eh vendre la vache
- L05 sur le chemin qu'il allait au marché
Jack rencontre un vieil_homme qui dit
donne-moi ta vache et ces cinq haricots seront à toi
et puis Jack dit
vous vous moquez de moi
il veuu::t au moins dix dix pièces d'argent
- L10 et pui::s et puis le vieillard dit dit
ces_ha ces_haricots sont magiques
après Jack a accepte
et puis il et puis Jack part chez lui
et puis il dit à sa mère
- L15 et puis c'est la dispute
et puis sa mère l'envoie se coucher sans diner
et puis le lendemain matin Jack voit que la::: que l'haricot a poussé toute la nuit
et puis Jack sans_hésiter il commence à grimper
et puis Jack rencontre un château
- L20 et puis il tape sur la porte
et une très vieille dame l'ouvre
et puis la vieille dame dit
va t'en
après elle dit
- L25 après Jack a dit
je me suis perdu et j'ai faim
et pui:s et puis la dame dit
entre si tu veux mais prends garde car mon mari est un ogre très cruel
puis elle a dit qu'elle allait lui donner un peu dans de son lait
- L30 et et puis et puis l... le mari de la géante est arrivé
puis il dit
ça sent la chair fraîche
et puis et puis la géante dit
non non c'est c'est le repas qu' j' t'ai pré j' t'ai préparé
- L35 et après il lui dit d'apporter ses pièces d'or
et puis il les compte
après il a sommeil
il va se coucher
et puis Jack il prend il prend les pièces d'or
- L40 et puis il descend tout le long de l'haricot
puis il ni et puis il montre à sa mère
et puis il n'y avait plus d' pièce de pièce d'or
Jack rémonte

- L45 et puis cette fois-ci il a: il est entré par la fenêtre
et puis il s'est caché dans le placard
et puis il a vu l'ogre
et il et il a: il a::
et puis l'ogre a dit eh à la poule
- L50 pour moi un œuf d'or
et puis la poule a:: a pond un œuf d'or
et puis et puis le géant est parti avec l'œuf d'or
et l... et Jack il a pris la poule
et il a redescendu du de l'haricot
- L55 il a montré la poule à sa mère
et après il étai::t il était trop triste Jack
et puis il n'avait rien à faire
donc il est remonté tout le long du eh de l'haricot
et puis il voit le géant qui est triste avec l'harpe
- L60 et puis l'harpe l'harpe jouait jouait sans même toucher
et puis et puis la musique de l'harpe fai:t fait endormir le géant
et puis le géant va se coucher
et puis Jack il prend l'harpe
et puis il et puis la harpe dit
- L65 mait' mait' on me vole
et puis le: le géant se réveille
et Jack il est il court è il court tellement vite qu'i:l que:: que il a réussi à descendre
de l'haricot magique
et puis quand il voit le géant aussi est en train de descendre
- L70 et puis Jack prend une hache
commence commence à couper le haricot magique
et puis l'haricot magique et le géant tombent
et le géant meu/ort dans sa chute

5'50
595 mots

Annexe 17

Transcriptions – corpus CE2 - Zaac

- L 01 voici voici s l sa sa Jack avec la vache et sa mère
voici Jack envoyé a sa mère envoie Jack pour aller vendre la vache
il est sur la route
il a rencontré un vieux un vieil un vieil homme
- L 05 et et il a dit
échange-moi sa vache contre ces cinq haricots magiques
i za et izont
on croyait
i revient
- L 10 et izont
y' a eu un g un grand discute avec Jack
et sa mère Jack a jété l'hari
sa mère a jété l'haricot par la fenêtre
et Ja Jack et sa mère Jack sa mère Ja la mère de Jack a envoyé Jack dans dans la
chamb' pour dormir sans diner
- L 15 et à le matin quand il a réveillé il avait il a vu un gran_haricot pousser à côté de sa
maison
et il s il mon il grimpeait il grimpeait *** (inaudible)
après après il a frappé la porte si fort qu'il peut
après il est entré
la dame a dit
- L 20 qu'est-ce que tu veux
après la dame a dit
rentre je va te donner un peu d' lait avec du pain
et il est rentré
son mari est venu
- L 25 il a déposé son son son sac de eh de l'argent
et il il a volé son sac d'argent
après il a descendu les marches
et il a venu
il a donné l'a l'a eh l'ar l'argent à sa mère
- L 30 après il est remonté pour prend' pour prend' eh pour prend' pour prend' la poule
après il a il a il a il a volé la poule
après il est sorti en cachette
après il est redescendu
et il a il a donné sa mère la poule
- L 35 il a dit abracalabra
sa poule sa poule ouvert un un un un un géant magique
après ils_ont il a remonté
et il a il a pris l'arbre l'harpe
et après il a il a descendu
- L 40 l'harpe a dit
maitre maitre quelqu'un veut me voler
après le maitre le maitre est réveillé en même temps

- il il Jack descendu l'arbre
et son et le géant descendu aussi
- L 45 après Jack est a donné à l'harpe sa mère à l'harpe à sa mère
après le J Jack est tom a pris l'harpe
après il a coupé Jack l'a l'arbre
après c'est l'har l'ha l'haricot magique est tombé
après c'est la fin
- L 50 toujours il est un ti il est toujours riche

400 mots
3'31

Annexe 18

Transcriptions – corpus CM1 « au tableau » Dyl – Chédes – Livi – Hans

LV il était_ une fois un vieux pêcheur qui essaya qui essayait d'attraper un poisson au bout de quelques_ heures il réussit enfin à attraper un poisson le poisson était tout doré et lui dit

Hans pitié relâchez moi je suis trop petit pour vous faire un diner

LV le pêcheur était si touché par ce si petit poisson il le remit dans l'eau doucement il rentra chez lui et raconta tout à sa femme et sa femme lui dit

Ché tu aurais pu demander une nouvelle auge je je je m'épuise à transporter de l'eau pour faire boire la vache

LV (soufflage) le pêcheur retourna au bord de la mer et appela

Dy petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

Hans que veux-tu pêcheur

Dy ma femme veut une nouvelle Hauge (**souffle**) toute neuf

Han comme si c'était fait rent' chez toi

LV le pêcheur retourna chez lui et vu (...) et vu une toute nouvelle Hauge et il rentra chez lui sa femme lui dit

Ché tu es n'un tu es qu'un idiot tu aurais pu demander une nouvelle isba on nous zavons une s... nous zavons que une seule pièce dormir avec la vache

LV le pêcheur retourna au bord de la mer et appela

Dy petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

Hans je suis à ton service pêcheur

Dy ma femme veut une nouvelle Hisba

Hans (soufflages chevauchés) rent' chez toi pêcheur

LV le pêcheur rentra chez lui et il vu une toute nouvelle isba il rentra chez lui et sa femme lui dit

Ché tu es qu'un nigaud re qu'i s... qui te satisfait d'un rien regarde dans quoi ehm nous vivons je je vous (**soufflages chevauchés**) je me (**soufflages chevauchés**) je veux une maison bourgeoise à plusieurs zétages

LV le pêcheur retourna au bord de la mer et appela

Dy petit poisson d'or petit poisson d'or

Hans que veux-tu pêcheur

Dy ma femme veut une (**soufflages**) une maison bourgeoise à plu plusieurs Hétagés

Hans (**soufflages**) rent' chez toi

LV le pêcheur retourna chez lui et vu une maison bourgeoise ... à plusieurs Hétagés il rentra chez lui et sa femme lui dit

Ché je veux être starine

LV le pêcheur retourna au bord de la mer appela

Dy petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

LV celui-ci se décida enfin à sortir de l'eau

Hans que me veux-tu pêcheur

Dy pour moi rien ma femme veut être starine

Hans c'est comme si c'était fait rent' chez toi

LV le pêcheur retourna chez lui et vu une toute et et vu une maison et vu sa femme (**enseignant** corrige « et vit ») et vit sa femme habillée avec des b avec des vêtements brodés des *pss* sa femme lui dit

Ché gardes (**chevauchements**) gardes jetez-moi ce paysan au cachot

LV (soufflages) au bout de plusieurs jours le pêcheur le pêcheur euh sa femme appela le pêcheur

Ché (soufflages) j'ai dit ce que tu vas dire à ton poisson qu'il soit mon esclave (**soufflages**) ou sinon je te jette à nouveau au cachot

LV à contrecœur le paysan retourna au bord de la mer ... et appela

Dy petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

Hans que veux-tu pêcheur

Dy ma femme veut Hêtre starine (**soufflages** « non ») ma mon ma femme veut que tu sois son esclave

Hans c'est comme si c'était f (imite rires) (**soufflages**) rent' chez toi pêcheur

LV le pêcheur retourna chez lui et vvu sa vieille son v sa vieille isba et son et *pss* (**soufflages chevauchés**) et sa *pss* et sa et sa vieille auge

4'53

572 mots

Annexe 19

Transcriptions – corpus CM1 « au tableau » - Cristy – Laure – Moesa – Ovia

O il était une fois un vieux pêcheur qui essayait de pêcher des poissons mais il prenait rien dans son filet au bout de quelques heures il attrapa un petit poisson le petit poisson il était tout doré et il se mit à parler

C Pitié pitié relâchez moi je suis trop petit pour te faire un diner

O et le pêcheur était touché par ce qui est relâcha doucement et le (**soufflage**) et le poisson lui dit qu'il était le génie des mers il retourna chez lui raconta tout à sa femme et sa femme lui dit

M tu aurais pu demander à ton poisson une auge neuve je m'épuise à transporter de l'eau pour faire boire à la vache

O et le pêcheur retourna et appela

L petit poisson d'or petit poisson d'or

O et le petit poisson d'or lui dit

C que veux tu pêcheur

L ma femme voudrait une auge neuve pour notre vache elle s'épuise à transporter de l'eau

C rentre chez toi pêcheur

O et le pêcheur retourna chez lui il pensa que sa femme était satisfaite et sa femme lui dit

M tu n'es qu'un nigaud qui te satisfait de rien tu aurais tu aurais pu demander à ton poisson une isba toute neuve nous avons qu'une pièce et devons dormir avec la vache

O et le pêcheur retourna au bord de la mer et des petites vagues se formaient et après il appela

L petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

C que veux tu pêcheur

L notre notre notre ma femme voudrait une isba plus grand et plus confortable

C rentre chez toi pêcheur

O et le pêcheur retourna et pensa que sa femme était satisfaite

M je voudrais une maison bourgeoise à plusieurs étages retournes y et demande lui

O le pêcheur retourna au bord de la mer et des grandes vagues apparaissaient et il et il appela

L petit poisson d'or petit poisson d'or

O et le petit poisson d'or apparaissait (**soufflage**) et lui dit

C que veux tu encore pêcheur

L ma femme voudrait ma femme voudrait une maison bourgeoise à plusieurs étages

C rentre chez toi pêcheur

O et le pêcheur retourna et pensa que sa femme était satisfaite sa femme lui dit

M je t'ordonne d'aller demander à ton poisson que je veux être starine

O (**soufflage**) et le pêcheur retourna au bord de la mer et appela

L petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

O (**soufflage**) et des grosses vagues apparaissaient et le et le (**soufflage**) et du vent violent apparaissait (**soufflage**) et le petit poisson d'or apparaissait

C que veux tu pêcheur

L nor ma f ma femme veut être starine

C rentre chez toi pêcheur

O et il retourna chez lui et vit sa femme habillée en tsarine et il pensa que sa femme était satisfaite et sa femme lui dit

M (soufflage) jetez moi ce paysan en prison

O (soufflage) il eut pour son diner **(soufflage)** il retourna chez lui et sa femme lui dit

M (soufflage) je veux que mon poi... je veux que le poisson soit mon esclave obéis ou je te jette en prison à nouveau **(soufflage)**

O et le pêcheur retourna à nouveau au bord de la mer et appela

L petit poisson d'or petit poisson d'or

O (soufflage) et une terrible tempête apparaissait et des grosses vagues apparaissaient et les nuages gris

C que veux tu pêcheur

L ma femme veut que tu sois son esclave

O et le poisson se mis à rire

C (soufflage) (l'enseignant souffle) rentre chez toi pêcheur

O et il vit sa femme avec sa vieille isba et son auge cassée

540 mots

Annexe 20

Transcriptions – corpus CM1 « au tableau » Anie – aldin – Duval – Trici

An il était une fois un pêcheur qui essayait de pêcher des poissons au bout de quelques minutes il attrapa un petit poisson

Al je suis trop petit pour vous faire un dîner relâchez-moi je suis trop petit pour vous faire un diner

An le pêcheur était touché par ce petit poisson qui savait parler et le remit doucement dans l'eau de retour chez lui le pêcheur raconta tout à sa femme celle-ci n'était pas contente et avait faim

T tu aurais quand même pu demander à ton poisson une nouvelle auge je m'épuise à transporter de l'eau

An le pêcheur retourna au bord de la mer et appela

D petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

An le petit poisson d'or apparut

Al que me veux tu (petit) pêcheur

D ma femme voudrait une auge neuve

Al rentre chez toi c'est comme si c'était fait

An de retour chez lui il vit une auge neuve mais sa femme n'était pas contente et lui dit

T tu aurais pu demander à ton poisson une ...m... une... une isba neuve nous-avons qu'une seule pièce et nous devons dormir avec la vache

An le pêcheur jeta un œil sur sa vieille isba sur sa vieille isba délabrée et misérable il retourna au bord de la mer qui était agitée de petites vagues et il appela

D petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

Al je suis à ton service ... que veux tu... pêcheur

D ma femme voudrait une ... isba plus confortable

Al rentre chez toi

An de retour chez lui le pêcheur vit une coquette petite isba avec des rideaux aux fenêtres un toit bien solide qui ne qui ne laisserait passer ni le vent ni la pluie au bout de quelques jours elle demande à son mari

T je vould ... je voudrais une maison bourgeoise à plusieurs étages retournes y et demande lui

An le pêcheur refusa mais comme sa femme boudait depuis des jours il accepta et retourna au bord de la mer il appela

D petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

An de petites vagues apparaissaient à la surface de l'eau et le petit poisson d'or répondit

Al que me veux tu pêcheur

D moi rien femme voudrait ... une maison bourgeoise ... à plusieurs étages

Al rentre chez toi

An de retour chez lui il vit une maison bourgeoise à plusieurs étages il pensait que sa femme était heureuse mais elle lui dit

T je voudrais être zarine va le demander à ton poisson

An le pêcheur retourna au bord de la mer qui était agitée de grosses vagues et il appela

D petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

Al que veux-me tu pêcheur

D (Angie souffle) ne te fâche pas ma femme voudrait une ... être starine

Al rentre chez toi c'est comme si c'était fait

An de retour chez lui il vit sa femme habillée en tsarine quand elle aperçut son mari elle cria
T gardes jetez moi ce paysan en prison
An et le pauvre eut beau s'indigner et se trouva dans un cachot quelques jours après il s'indina devant sa femme celle-ci lui ordonna
T va dire à ton poisson que je veux qu'il soit mon esclave obéis o... obéis ou je te jette en pris... en prison
An à contrecœur le paysan retourna au bord de la mer qui était agitée de grosses vagues et une terrible tempête et il appela
D petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or
Al je suis à ton service que veux...tu
An le pe... le petit poisson d'or apparut et une pointe d'agacement dans la voix
Al (T souffle) que me veux tu encore pêcheur
D ma femme voudrait que tu sois son...nesclave
An le petit poisson d'or rit et lui dit
Al (l'enseignant rit) rentre chez toi
An de retour chez lui il vit sa femme devant sa vieille isba et son auge cassée

647 mots

Annexe 21

Transcriptions – corpus CM1 « au tableau » Elo – Meri – Mik-kerb – Rayl

M il était une fois un pêcheur qui essayait d'attraper des poissons au bout de plusieurs heures il attrapa enfin un poisson dans son filet et le poisson lui dit
MK pitié relachez-moi je suis trop petit pour te faire un diner
M à contrecœur le pêcheur le remit dans l'eau et raconta et raconta tout à sa femme et sa femme était désespérée et avait faim et lui dit
E tu n'es qu'un nigaud tu pourrais demander à ton petit poisson d'or une nouvelle auge je m'en fiche de transporter de l'eau pour la pour faire boire la vache
M le pêcheur retourna au bord de au bord de la mer et appela
R petit poisson d'or petit poisson d'or
M il surgit de l'eau et dit
MK que me veux-tu pêcheur
R ma femme voudrait une auge neuve
MK c'est comme si c'était fait rentre chez toi
M le pêcheur rentra chez lui et vu une auge toute neuve et sa femme lui dit
E tu n'es qu'un ninc tu n'es qu'un crétin va dire à ton petit poisson d'or que je veux une maison et une nouvelle isba
M le pêcheur retourna au bord de la mer et appela
R petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or
M le petit poisson sor... sor... sorta de l'eau et a... et dit
MK que me veux-tu pêcheur
R ma f... pour moi rien mais ma femme voudrait une maison bour bourg une isba
(intonation montante)
MK l'isba est déjà chez toi rentre chez toi
M retourn... Le pêcheur retourna chez lui et vu une et vu une une une coquette petite isba et sa femme lui dit
E tu n'es qu'un crétin va demander à ton petit poisson d'or que je veux une maison bourgeoise à plusieurs étages et que que je veux être... que je veux être riche
M le pêcheur retourna au bord de la mer et appela
R petit poisson d'or petit poisson d'or
M le petit poisson sorta de l'eau et dit
MK que me veux-tu pêcheur
R pour moi rien mais ma femme voudrait une maison bourgeoise à plusieurs étages
MK c'est comme si c'était fait mais c'est la dernière fois
M le pêcheur rentra chez lui et vu une grande maison à plusieurs étages et vu et sa femme lui dit
E va demander à ton petit poisson d'or que je veux être que je veux avoir un palais immense à plusieurs étages et plusieurs de chambres obéis ou je te coupe la tête
M le pêcheur retourna au bord de la mer et appela
R petit poisson d'or petit poisson d'or
M de de petites vagues apparaissaient et et dit
MK que me veux-tu pêcheur
R pour moi rien mais ma femme voudrait une une pa un palais à plusieurs étages à plusieurs chambres et des et ga et des gardes et des gens riches

M le pêcheur re...

MK je croyais que c'était la dernière fois rentre chez toi

M le pêcheur retourna chez lui et vu un grand palace dressé devant lui et sa femme lui dit

E gardes jetez-moi ce vieux paysan en prison

M quelques jours passaient et il fut convoqué devant sa femme et sa femme lui dit

E va demander à ton petit poisson d'or que je veux qu'il soit mon esclave (**on souffle**)

obéis (**on souffle**) ou je te j'enà à nouveau en prison

M le pêcheur retourna à nouveau au bord de la mer et appela

R petit poisson d'or petit poisson d'or

M des é des énormes vagues apparaissaient et dit

MK que me veux-tu pêcheur

R ma femme voudrait que tu sois son esclave

M le pêch euh le poisson s'est mis à rire

MK (rires) rentre chez toi

M le pêcheur retourna chez lui et vu et vu sa sa vieille isba et sa femme avec son auge cassée

646 mots

Annexe 22
**Transcriptions – corpus CM1 « image par image » Elo – Meri – Mik-
kerb – Duval**

M le petit poisson d'or

D le pêcheur

E la femme

MK le petit poisson d'or

M il était une fois un pêcheur qui essayait d'attraper des poissons mais au bout de plusieurs heures il réussit enfin d'attraper un poisson dans son filet le poisson est tout doré il s'est mis à parler

MK pitié relâchez-moi je suis trop petit pour vous faire un délicieux diner

M le pêcheur était touché mais avait faim il avait peur que sa femme crie sur lui et et le pêcheur retourna au bord de la mer et appela

D petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

M l... le petit poisson surgit de l'eau et dit

MK que me-veux-tu pêcheur

D pour moi rien ma femme voudrait une auge neuve

MK c'est comme si c'était fait rentre chez toi

M de retour chez lui il vit une auge neuve et (**on souffle**) et sa femme ... de retour chez lui il vu une coquette petite isba et et sa femme lui dit

E va demander à ton petit poisson d'or que je veux une maison à plusieurs étages

M le pêcheur retourna au bord de la mer et appela

D petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

M une pointe d'agacement dans la voix

MK que me veux-tu pêcheur

D pour moi rien pour moi rien ma femme voudrait une maison maison bourgeoise

MK c'est comme si c'était fait mais c'est la dernière fois qu'ta femme me demande quelque chose

E (**on souffle**) va dire à ton petit poisson d'or que je veux un palais très magnifique et de gens riches

M (**inaudible**) pêcheur retourna au bord de la mer et appela

D petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

M de petites vagues apparaissaient à la surface de de la mer

MK que me veux-tu pêcheur

D pour moi rien ma femme voudrait une (**on souffle**) un palais avec avec de gens richhh

MK c'est comme si c'était fait rentre chez toi

M quelques jours passaient et fit convoqué devant sa femme et sa femme lui dit

E va demander à ton petit poisson d'or que je veux qu'il soit mon esclave obe obéis ou je te coupe à nouveau la tête

M le pêcheur retourna au bord de la mer et appela

D petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

M une grosse tempête apparaissait

MK que me veux-tu pêcheur

D pour moi rien ma femme veut qu'tu sois son esclave

M (**rires**) le pêcheur... euh le petit poisson d'or se mit à rire

MK (**rires**) rentre chez toi

M de retour chez lui il vit sa femme a devant sa vieille isba délabrée et son ...et avec son auge cassée

456 mots

Annexe 23
Transcriptions – corpus CM1 « image par image » Dami - Dyl - Hans - Livi

Dy voici le petit poisson d'or

LV voici sa femme et son mari le pêcheur

LV il était une fois un vieux pêcheur qui essayait d'attraper des poissons au bout de plusieurs heures il réussit enfin à attraper un poisson le poisson était tout doré et lui dit

Hans pitié relâchez-moi je suis trop petit pour vous faire un diner

Da pourrais-tu demander une nouvelle auge à ton poisson mon très cher mari

LV la mer était calme puis le pêcheur appela le petit poisson d'or

Dy petit poisson d'or petit poisson d'or

Hans que veux-tu pêcheur

Dy pour moi rien ma femme veut une nouvelle auge

Hans c'est comme si c'était fait

LV le pêcheur rentra chez lui il pensa que sa femme était heureuse

Da tu aurais quand même pu demander à ton poisson une nouvelle isba n... nous avons qu'une seule pièce et nous devons dormir avec la vache

LV les vagues montaient à la surface le pêcheur appela

Dy petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

Hans que veux-tu pêcheur

Dy pour moi rien ma femme veut une nouvelle isba

Hans bon rent' chez toi pêcheur

LV le pêcheur rentra chez lui mais sa femme n'était pas satisfaite sa femme lui dit

Da tu aurais quand même pu demander une nouvelle maison bourgeoise à plusieurs étages à ton poisson

LV le pêcheur retourna au bord de la mer des grosses vagues m... commençaient à monter à la surface il appela plusieurs fois (**soufflage**)

Dy petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

Hans que veux-tu encore pêcheur

Dy ma femme veut un palais

LV le pêcheur rentra chez lui mais sa femme n'était pas contente sa femme le reprocha

Da gardes jétez-moi ce paysan en prison exige que tu ailles demander à ton poisson qu'il soit mon esclave obéis ou je te jette à nouveau au cachot

LV le pêcheur repartit au bord de la mer il y avait une terrible tempête (**soufflage**) il appela très longtemps le petit poisson d'or

Dy petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

Hans que veux-tu encore pêcheur

Dy ma femme veut que tu sois son esclave

Hans (rires) rent' chez toi pêcheur

LV de retour chez lui il vit une sa vieille auge fendue et sa misérable isba

390 mots

Annexe 24

Transcriptions – corpus CM1 « image par image » Anie – Duva – Tryci

A le petit poisson d'or la légende

D le petit poisson d'or

T la femme

D le pêcheur

A il était une fois un pêcheur qui essayait de pêcher des poissons au bout de quelques minutes il attrapa un petit poisson tout doré qui se mit à parler

D pitié relâchez-moi je suis trop petit pour vous faire un diner

A le pêcheur était touché par ce petit poisson qui savait parler et le remit doucement dans l'eau de retour chez lui il raconta tout à sa femme et celle-ci n'était pas contente et avait faim elle lui dit

T tu aurais quand même pu demander à ton poisson une nouvelle auge je m'épuise à transporter de l'eau pour la faire boire

A le pêcheur retourna au bord de la mer de retour au bord de la mer il appela

D petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

A et le petit poisson d'or apparut

T que veux-tu pêcheur

D pour moi rien ma femme voudrait une auge

A et le petit poisson d'or lui répondit

T rentre chez toi

A de retour chez lui le pêcheur vit une belle auge et pensa que sa femme était heureuse mais au lieu de le remercier elle lui dit

T tu n'es vraiment qu'un nigaud qui se satisfait de rien regarde dans quoi nous vivons nous ni... nous vivons dans une isba toute petite et devons dormir avec la vache

A le pêcheur jeta un coup d'œil à son isba délabrée et misérable de retour au bord de la mer qui était agitée de petites vagues le pêcheur appela

D petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

A et le petit poisson d'or apparut

T que me veux-tu pêcheur

D pour moi rien ma femme voudrait une isba plus confortable avec des rideaux aux fenêtres

T j'ai compris rentre chez toi

A de retour chez lui le pêcheur vit une coquette petite isba avec des rideaux aux fenêtres un toit bien solide qui ne laisserait passer ni le vent ni la pluie

T pourquoi n'as-tu pas demandé à ton poisson une maison bourgeoise à plusieurs étages

A de retour au bord de la mer qui était agitée de grosses vagues le pêcheur appela

D petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or

A le petit poisson d'or apparut

T qu'est-ce que tu veux encore pêcheur

D ne te fâche pas petit poisson d'or ma femme voudrait une maison bourgeoise à plusieurs étages

T j'ai compris rentre chez toi

A de retour chez lui le pêcheur vit une maison bourgeoise à plusieurs étages il pensa que sa femme était heureuse mais au bout de quelques semaines elle lui demanda

T je t'ordonne d'aller demander à ton poisson que je veux être starine

A à contrecœur le paysan retourna au bord de la mer de retour au bord du lac qui était agité d'énormes vagues le pêcheur appela
D petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or
A et le petit poisson d'or apparut une pointe d'agacement dans la voix
T que veux-tu encore pêcheur tu n'es toujours pas satisfait
D ma femme voudrait être starine
A De retour chez lui le pêcheur vit sa femme habillée en tstarine quand elle aperçut son mari elle hurla
T gardes jetez-moi ce paysan en prison
A le pauvre se trouva dans un cachot elle celle-ci lui ordonna
T j... j'exige que tu ailles demander à ton poisson que je veux qu'il soit mon esclave va ou je te coupe la tête
A au bord de la mer il y avait une terrible tempête et des éclairs qui soulevaient la mer
D petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or
T que me veux-tu encore pêcheur
D pour moi rien ma femme veut que tu sois son esclave
T (rires) rentre chez toi
A de retour chez lui le pêcheur vit sa femme devant sa vieille auge et son isba cassée délabrée et misérable

662 mots

Annexe 25
Transcriptions – corpus CM1 « image par image » - Cristy – Laure –
Moesa – Ovia

O le petit poisson d'or
C le pêcheur et la femme
M et le petit poisson d'or
O il était une fois un vieux pêcheur qui essayait de pêcher des poissons mais i prenait rien dans son filet au bout de quelques heures il prit des po une un petit poisson il était tout doré et il se mis à parler
C pitié pitié relâchez moi je suis trop petit pour te faire un diner
O et le pêcheur était touché par ceci et relâcha doucement il retourna et i raconta tout à sa femme et sa femme lui dit
M tu aurais pu demander une auge neuve au poisson je m'épuise à transporter de l'eau pour faire boire à la vache
O il retourna au bord de la mer et appela
L petit poisson d'or petit poisson d'or
O et le pe... petit poisson d'or lui dit
C que veux tu pêcheur je suis à ton service
L ma femme veut une auge neuve
C (soufflage) rentre chez toi pêcheur
O il retourna chez lui et vit sa femme avec san auge neuve et sa femme lui dit
M tu es qu'un nigaud qui te satisfait de rien regarde dans regarde dans quoi nous vivons nous d... nous vivons...dans u dans une pièce où nous devons dormir avec la vache
O il retourna au bord de la mer et appela
L petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or
O et le petit poisson d'or apparut et des petites vagues
C que veux tu encore pêcheur
L ma femme veut une isba plus confortable et bien solide
O il retourna chez lui et vit sa femme avec son isba et il pensait que sa femme était saktisfaite et sa femme lui dit
M va demander à ton poisson une une maison bourgeoise à plusieurs étages obéis
O il retourna au bord de la mer et appela
L petit poisson d'or petit poisson d'or
O et le petit poisson d'or apparut avec des grosses vagues
C que veux tu pêcheur
L ma femme voudrait une une maison bourgeoise à plusieurs étages
C rentre chez toi pêcheur
O il retourna chez lui et vu/i sa femme avec sa maison bourgeoise à plusieurs étages et pensa que sa femme était satisfaiкте et sa femme lui dit
M je v... je veux être starine va demander à ton poisson
O il retourna au bord de la mer et appela
L petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or petit poisson d'or
O des vagues étaient agitées et le petit poisson d'or apparut
C que veux tu pêcheur
L (soufflage) pour...ma femme veut être starine
C rentre chez toi pêcheur mais c'est la dernière fois

O il retourna chez lui et vit sa femme habillée en tsarine et sa femme lui dit
M gardes jetez moi ce paysan en prison et va demander à ton poisson qu'il soit mon
esclave obéis ou je te jette en prison
O il retourna au bord de la mer et appela
L petit poisson d'or petit poisson d'or
O et d... et des grosses vagues apparaissaient et une terrible tempête et le petit poisson d'or
apparut
C que veux tu pêcheur
L ma femme veut que tu sois son esclave
O et le petit poisson d'or se mit à rire
C (rires) rentre chez toi pêcheur
O le pêcheur retourna chez lui et vit sa femme avec sa vieille isba et son auge cassée

518 mots

Table des matières

Remerciements	3
Sommaire.....	5
Introduction	7
Partie 1 - Ancrage théorique.....	10
Chapitre 1. Quelques aspects de l'oral en didactique	11
1. Prendre conscience des « mythes séparateurs »	11
1.1. La dichotomie oral/écrit	11
1.2. Du rapport diglossique au continuum	12
1.3. Les marques de l'oralité	13
2. Situer l'oral dans un cadre didactique	15
2.1. Deux voies distinctes	15
2.1.1. Le modèle didactique des genres	16
2.1.2. L'oral dans les disciplines	17
2.2. Vers un traitement didactique des conduites discursives.....	18
Chapitre 2. Dire un conte à l'école	20
1. Quelques caractérisations théoriques du récit	20
1.1. Le récit oral ou écrit en tant que texte.....	20
1.2. Deux approches théoriques des récits	21
2. Le rappel de récit.....	22
2.1. Une pratique scolaire	22
2.2. Evaluer le rappel de récit.....	24
Chapitre 3. Entre discours et texte	26
1. Une distinction fondamentale.....	26
2. La dynamique communicative.....	27
2.1. La progression thématique	27
2.2. Les organisateurs textuels.....	28
Partie 2 - Terrain et méthodologie de la recherche	31
Chapitre 4. Contexte de l'expérimentation	32
1. Le terrain	32
2. Les sujets	35
Chapitre 5. Le dispositif de recueil des données	39
1. Les livres codés de l'artiste.....	39
1.1. Warja Lavater	39
1.2. De l'œuvre au support didactique.....	40
2. Les livres codés des élèves	41
2.1. Les étapes de la fabrication des albums codés	41
2.2. Présentation d'une réalisation de chaque classe	46
2.3. Définition des observables.....	49
Partie 3 - Analyse et interprétation	51
Chapitre 6. Données quantitatives et qualitatives	52
1. La longueur des productions	52
1.1. Dans le corpus des CE2.....	52
1.2. Narrations au tableau vs narrations image par image dans le corpus des CM1	54
1.3. Comparaison des marques d'interaction dans les trois modalités d'enregistrement sonore	56
2. La dynamique communicative chez les CE2	57
2.1. Omniprésence de la stratégie du sujet thématique	61
2.2. Ecarts à la stratégie du sujet thématique.....	62
3. Cohérence et cohésion dans les productions des élèves	65
3.1. Un aspect de la cohérence par le lexique.....	66

3.2. Le lien entre connecteurs et temps verbaux.....	68
3.3. Les plans des narrations	70
3.3.1. Dans les récits monologués (CE2)	70
3.3.2. Dans les récits polylogués (CM1)	75
4. Synthèse	77
Conclusion.....	80
Bibliographie	83
Glossaire	86
Sigles et abréviations utilisés.....	87
Table des illustrations	88
Table des annexes	89
Table des matières	137

MOTS-CLÉS : didactique de l'oral, FLSco, album codé, rappel de récit, analyse du discours

RÉSUMÉ

Ce mémoire, ancré dans le domaine de la didactique de l'oral, présente les analyses d'une mise en œuvre pédagogique des « albums codés » de l'artiste Warja Lavater. Dans un dispositif mis en place sur deux années consécutives, dans deux classes d'une école primaire de Guyane, il est demandé aux élèves de fabriquer un album codé basé sur un conte populaire, à la manière de l'artiste, puis d'en restituer l'histoire oralement selon différentes modalités. Des récits monologués, pour une classe de fin de cycle II, et des récits polylogués, pour l'autre classe du niveau supérieur, forment le corpus de la recherche.

Les transcriptions des restitutions orales sont analysées dans la perspective de la pratique scolaire du « rappel de récit ». La restitution du récit supposant la production d'un texte réorganisé fondé sur une conduite narrative, différents champs d'analyse sont mobilisés afin de saisir les positionnements énonciatifs des élèves et le degré de structuration de leurs récits.

KEYWORDS : spoken language didactics, coded albums, narrative recall, discourse analysis

ABSTRACT

In this research, which is established in the field of spoken language didactics, we introduce the analyses of a pedagogical implementation based on the "coded albums" conceived by the artist Warja Lavater. The pedagogical scheme is set up over two consecutive years, in two classes of a primary school in French Guyana. Pupils are first asked to create a coded album based on a folk tale, in the manner of the artist, and they are subsequently asked to speak out the story in various modes of interaction. The corpus consists of one-speaker narratives, for an end-of-cycle II class, and multi-speaker narratives, for the other upper-level class.

Having collected and transcribed the oral narratives, we analyse them in the light of the school practice known as "narrative recall". As the recalling of a narrative implies the production of a reorganised text based on narrative management, we rely on various fields of analysis in order to grasp the positions stated by the pupils and the degree of structuration of their stories.