

Un atelier de langage en maternelle particulièrement favorable au développement des conduites langagières

Mireille Froment

Résumé

Dans cet article, on analyse un atelier de langage, observé sur toute une année scolaire, organisé autour d'une marionnette que, chacun à leur tour, les enfants emmènent à la maison.

L'atelier par la souplesse de son dispositif s'est montré propice à la diversité des voix, à un mode de participation diversifié de la part des enfants, autour d'un objet attrayant à la fois commun, singulier, présent et absent. L'analyse du déroulement des échanges a révélé la diversité des mouvements discursifs des enfants et de l'adulte pour parler d'un thème, mouvements qui ont fait faire aux enfants, dans le dialogue, l'expérience de l'hétérogénéité discursive. Cette hétérogénéité, *qui n'est pas enseignable en tant que telle*, est la base d'un maniement complexe du langage, qui n'est pas lié aux mots ou à la grammaire, mais réside dans la variation du mode discursif, dans la capacité à faire dialoguer divers points de vue à propos d'un même objet de discours.

A partir de l'analyse de ce dialogue, on s'interroge sur les effets éventuels que ces conduites expérimentées à l'oral pourraient avoir sur l'entrée dans l'écrit. La relation entre conduites langagières orales et entrée dans l'écrit n'est pas envisagée du point de vue des «codes», ni de la seule différence des situations d'énonciation qui oppose co-présence de l'oral et communication différée de l'écrit.

On se place dans une perspective qui explore «les zones d'empiètement» entre oral et écrit tout en indiquant la nécessité de tenir compte des spécificités de chaque médium.

⇒ Abstract in Deutsch am Schluss des Artikels

⇒ Résumé en allemand à la fin de l'article

Auteur

Mireille Froment

MoDyCo - Université Paris Descartes, CNRS, Université Paris Ouest Nanterre La Défense

45, rue Croulebarbe, 75013-Paris

mireille.froment@club-internet.fr

Un atelier de langage en maternelle particulièrement favorable au développement des conduites langagières

Lorsque nous avons publié l'ouvrage *Analyser et favoriser la parole des petits*, Jocelyne Leber Marin et moi-même avons interrogé une expérience singulière, un atelier de langage en maternelle, dont une marionnette « Ploum » était l'objet fédérateur.

Notre objectif était d'analyser la parole des enfants autour d'un thème commun et son évolution, dans une situation répétée quotidiennement sur toute la durée de l'année scolaire et de montrer la diversité des voies de l'apprentissage, l'intrication des savoirs empiriques et des savoirs scolarisés.

Rappelons-en d'abord le point de départ. Les séances de l'atelier de langage «Ploum», au nombre de 83, se sont déroulées dans une école maternelle située dans une banlieue-quartier d'une ville française de province. A la rentrée, les 20 enfants de cette classe unique étaient âgés de 2,5 ans à 5,7 ans. L'atelier a été organisé à partir de la circulation de la marionnette «Ploum», que chaque enfant, à tour de rôle, a emmenée chez lui, à charge pour lui, le lendemain, de prendre la parole devant le groupe classe pour dire / raconter, expliciter ce qu'a fait Ploum / ce que lui-même a fait (aurait fait) avec Ploum / au cours de la soirée. Chaque enfant de la classe a emmené 4 fois la marionnette chez lui, nous avons compté 4 Tours¹, sur l'année.

Nous annonçons dès l'introduction de l'ouvrage que le langage s'apprend en le pratiquant, les savoirs et savoir-faire langagiers étant plutôt de nature empirique et, ajoutons-nous, cet apprentissage est étroitement corrélé à l'engagement (ou investissement) des élèves, lui-même dépendant de la présence d'un enjeu qui les mobilise.

Nous posons donc la question des conditions qui font des situations mises en œuvre par les enseignants des situations favorables au développement des conduites langagières, et nous pointons l'importance du facteur temps. En effet, l'étude longitudinale a permis de cerner des effets de la longue durée sur la dynamique du dispositif pédagogique et sur le devenir langagier des enfants, de chaque enfant dans cette interaction de longue durée et répétitive.

La question abordée aujourd'hui concerne toujours l'appropriation langagière des jeunes enfants, mais elle se tourne aussi vers le *devenir* de l'enfant-élève, en inscrivant la problématique dans son *parcours* scolaire, avec la perspective de la littératie. L'écrit, depuis notamment les travaux de Goody (1977/1979), est considéré comme un facteur déterminant du développement des capacités cognitives, et l'accession à la pensée écrite (à la pensée réflexive écrite) comme condition des apprentissages disciplinaires ultérieurs. Selon Vygotski (1934/1997), l'entrée dans l'écrit constitue une étape du développement ontogénétique qui s'accompagne d'une restructuration des savoirs que l'enfant a élaborés sur sa langue et le langage.

C'est donc au développement langagier de l'enfant que nous nous intéressons à travers l'observation de ses conduites et activités, à la façon dont ces jeux langagiers de la première étape de la scolarisation peuvent s'inscrire dans le parcours d'une institution qui vise l'entrée dans l'écrit, à plus long terme des apprentissages formels.

Après avoir présenté «l'espace sémiologique», espace dans lequel peut s'acquérir le langage, oral et écrit, nous nous attachons à décrire le *parler à plusieurs* à partir d'un objet d'attention conjointe, dans une situation d'enseignement régulée par un dispositif. Nous observons comment, à travers les échanges dans l'atelier de langage, enfants et maîtresse ont articulé genre et thème, et nous montrons les effets du pouvoir intégrateur et transformateur du dialogue sur quelques enfants. Tout au long de cette étude, nous nous attachons à pointer les zones d'empiètement entre oral et écrit, les éléments susceptibles de faire de ces jeux langagiers oraux des facteurs favorables à l'entrée dans l'écrit.

¹ Le Tour est ici l'unité de passage de l'effectif de la classe. La majuscule est la marque de la distinction entre Tour de passage et tour de parole.

I- L'espace sémiologique

L'espace sémiologique est l'espace dans lequel peut s'acquérir le langage, d'abord oral puis écrit. Evoquer le «dialogue des sémiologies» est une façon de pointer la possibilité de passer d'un code à l'autre, de traduire dans un code ce qui est perçu dans un autre, tout en reconnaissant que la spécificité du code affecte le sens d'une façon ou d'une autre.

Le langage a des relations multiples aux autres systèmes de signes, à ce que Bruner (1983 a) appelle les codes énatifs (par exemple enseigner à faire quelque chose en montrant comment on le fait), les codes iconiques (le domaine de l'image) et le code symbolique de l'attitude corporelle. De ce même point de vue, Bruner insiste sur le fait que l'enfant acquiert le langage sur la base d'une communication non linguistique. L'apparition d'un nouveau code n'est possible que s'il a une valeur symbolique, que s'il offre des potentialités qui ne se rencontrent pas dans un autre.

Dans notre atelier de langage, nous avons été sensibles aux manifestations gestuelles ou sonores, associées ou non à un discours, représentatives de la communication multicanale chez de jeunes enfants. Nous pouvons, par exemple, évoquer la conduite d'un petit de 2/3 ans qui, au cours d'une séance où il a été question des yeux de Ploum cachés par ses longs poils, se met à crier (quelque chose qu'on ne comprend pas) en se cachant les yeux. Au plan du groupe, selon nous, les brouhahas, notamment ceux qui s'élevaient autour de mots «attracteurs» (c'est-à-dire des mots repris par les enfants et donnant lieu à des développements non prévisibles) relevaient des manifestations de cette communication multicanale, bien que non exclusivement. Nous avons considéré ces manifestations comme «affects corporels et symboliques» (François, 1993, p. 29), porteurs de l'effet produit par la situation, les discours, tels qu'ils ont été perçus et interprétés par les enfants. Si ces significations sont traduites dans le langage, on remarque que, tout en conservant du commun avec le non verbal, elles ne peuvent que se modifier.

Le parler à plusieurs autour de Ploum s'est montré favorable à l'évolution-transformation des premières façons de signifier. «Premières» au sens développemental (importance du non verbal), mais aussi au sens de «la verbalisation qui vient en premier, en tant que facilement mobilisable».

Les plus jeunes enfants ont eu de moins en moins recours aux manifestations sonores et gestuelles (mouvements corporels, bruits et cris divers). Nous ne voulons pas dire que la verbalisation a *remplacé* le geste, mais que la communication avec des mots est devenue plus importante et que les enfants acquièrent une gestualité spécifique (notamment la communication gestuelle coverbale).

Les mots ont circulé d'un locuteur à un autre, prenant dans chaque nouveau contexte un sens nouveau. François (1984) décrit la langue comme «*code à sémiologie variable*», voulant dire par là que tous les signes linguistiques ne signifient pas de la même façon. Il ajoute qu'il est impossible d'apprendre l'ensemble des sens qu'un mot peut prendre en contexte. C'est cette diversité que les enfants ont expérimentée dans le dialogue Ploum.

Evaluer la pratique langagière d'un enfant passe bien par l'analyse de la diversité de ses usages. C'est dans ce sens qu'on pourrait préconiser un *déplacement* dans l'observation des productions de tel enfant. Est-il toujours dans le langage décrivant le réel ou *passe-t-il d'un mode de renvoi au réel à un autre* (par exemple, de la description à la construction d'une classe)? Il n'y a pas une seule façon de faire sens pour un énoncé. Il fait sens différemment selon le contexte. On ne peut pas fixer une fois pour toutes le sens d'une unité quelle qu'elle soit. Ces questions nous paraissent centrales du point de vue de l'évaluation du développement du langage.

Le dialogue des sémiologies et les différents modes de significations dans le langage, expérimentés dans les jeux de langage oraux sont des éléments déterminants pour affirmer que la relation entre conduites langagières orales et entrée dans l'écrit n'est en aucun cas réductible à une affaire de «code», ni à la seule différence des situations d'énonciation qui oppose co-présence de l'oral et communication différée de l'écrit. Soulignons également que, de même que l'acquisition du langage restructure la gestualité, l'entrée dans l'écrit restructure l'oral. Vygotski (1934/1997), à ce propos, évoque le retour grammairien sur l'oral provoqué par l'écrit.

Nous nous plaçons dans une perspective qui englobe un ensemble de dispositions et de facteurs hétérogènes qui entretiennent une relation d'interdépendance dans les pratiques de lecture et de

production de textes écrits. En paraphrasant Bruner² (1983 b, p. 15), il est possible de dire que les conditions de l'entrée dans l'écrit se réunissent avant que l'enfant ne lise ou n'écrive son premier texte, à travers les conduites langagières orales.

C'est de ce point de vue qu'il nous paraît décisif de nous intéresser aux situations d'apprentissage aménagées par l'enseignant. Il estime favorable à la pratique langagière et à l'élaboration de savoirs, la situation mise en œuvre par le moyen d'un *dispositif*, qui est l'*analogue* dans le milieu scolaire des formats d'interaction dont Bruner (1983 a) a montré l'importance pour l'acquisition du langage. Mais une situation aménagée n'est pas équivalente à une autre, son déroulement concret dépend de la *thématique*, des *rôles* et *places discursives*, de la *tonalité* de l'interaction.

II- Parler à plusieurs à partir d'un objet d'attention conjointe

Le dispositif permet la constitution d'un *contexte* pour la prise de parole, qui a des effets sur ce que l'on peut dire et sur la *façon* de le dire. Il ouvre des possibles discursifs, qui ne se concrétisent que dans les échanges. L'enfant peut actualiser, modifier, initier des comportements langagiers. Ainsi, il peut s'émanciper de codages habituels, occuper d'autres places discursives, mettre des points de vue divers en relation.

Ce n'est pas tant le dispositif en tant que tel qui est primordial, mais ce à quoi il donne lieu.

1- Rôles et places

Le dispositif mis en œuvre pour l'atelier a induit une situation de parler à plusieurs *peu normée* et *peu contrainte*, tant au plan des façons d'intervenir dans l'espace discursif qu'au plan du contenu. Il prévoyait l'attribution de rôles: celui de *locuteur principal*, qui raconte à ses pairs auditeurs, corrélé à celui d'*auditeurs* qui prennent ensuite celui de *poseurs de questions*. Cependant, l'attribution de rôles n'empêche pas que des places soient «prises» dans le déroulement des échanges. Par exemple, les auditeurs prennent la place du locuteur principal et racontent comme s'ils étaient lui.

Attribués ou pris, les rôles induisent des places discursives nouvelles pour les enfants, et « déplacent » celle de la maîtresse.

L'exemple de l'apprentissage du questionnement

On peut évoquer l'apprentissage du questionnement (les auditeurs du locuteur principal lui posent des questions à la suite de sa prise de parole) qui nous rappelle que cette conduite n'est pas *d'abord* une affaire de syntaxe, ce qui reviendrait à n'envisager l'acte d'interroger que dans la seule perspective de l'émetteur sans l'inscrire *dans une relation dialogique* avec le dire de l'autre, sans prendre en compte l'importance du *thème*. Cette capacité ne s'enseigne pas en tant que telle; néanmoins, il est important de souligner que l'attribution de rôle et l'injonction dessinent une place discursive *possible*, une relation nouvelle à l'objet et au(x) pair(s). Ainsi, dans cet atelier, *tout au long de l'année*, les enfants ont appris à poser des questions visant à obtenir une information ou bien à faire une suggestion, ou bien encore à poser des questions portant sur le dit. Cette capacité a été inégalement partagée en fonction des âges, et dans le temps. Les plus grands sont davantage entrés dans cette conduite. Il n'y a cependant pas eu de coupure radicale entre petits et grands. Les plus grands comme les petits ont pu s'abandonner *au plaisir spécifique du parler ensemble*, ce dont ont témoigné les «bombardements de questions³», au cours desquels ils ont rivalisé de rapidité et d'inventivité, sans vraiment attendre de réponse!

Une des stratégies dominantes des petits de 2/3 ans ainsi que des 3/4 ans a été de reprendre une assertion du locuteur principal pour en faire une question. Ainsi quand Pauline, locuteur principal, précise *Ploum a mangé des carottes, il a bu*, Lucile, 2/3 ans demande *il a mangé? il avait soif?* Les énoncés interrogatifs de ces deux classes d'âge n'ont pas participé de façon dominante à la continuité thématique, à l'inverse de ce que

² « (...) l'acquisition du langage « commence » avant que l'enfant prononce sa première parole lexico-grammaticale » Bruner, (1983 b), *Comment les enfants apprennent à parler*, p. 15

³ Les « bombardements de questions » sont des moments au cours desquels les enfants, tous ensemble et non alternativement, posent des questions sans attendre de réponse, donnant naissance le plus souvent à un brouhaha.

l'on a pu remarquer pour les 4/5 ans et les 5/6 ans. Leurs questions peuvent amorcer un suivi du thème, une co-construction du discours. Ainsi quand Pauline interroge Arnould⁴ :

PAU 1 - Arnould! euh quand quand t'as fait du vélo t'étais avec ton papa?

ARN 8 - non! j'étais tout seul avec Ploum!

PAU 2 - dans la forêt?

ARN 9 - non!

Le déplacement de la place de la maîtresse s'est effectué tout au long du déroulement de l'atelier et diversement selon les modes de participation des enfants, dans le cadre de l'évolution de l'histoire interactionnelle. Dans le cours de l'année, elle a pointé explicitement des lieux *d'opacité*, elle s'est attachée à faire construire une référence commune, à maintenir et développer un *thème commun*.

Nous avons distingué deux stratégies dominantes, les mouvements de thématization et l'inversion des places. Par exemple, quand le locuteur principal, Manon (4/5 ans) annonce que Ploum a regardé une cassette, elle fait un mouvement de thématization «*c'est quoi cette cassette Manon?*» pour en faire un *objet d'attention conjointe* et construire la référence commune.

Elle peut également *inverser* la situation scolaire habituelle quand elle pose des (vraies?) questions aux enfants alors qu'ils évoquent des objets de leur quotidien qu'elle ne connaît pas (ou feint de ne pas connaître). Ainsi, elle est amenée par exemple, à demander ce qu'est le «champomi»:

NAB 37 - eh ben moi le jour de Noël tu sais c(e) que j'avais ach(e)té? j'avais ach(e)té [ʃapomi]

MAI 78 - de quoi?

NAB 38 - [ʃapomi]

MAI 79 - *c'est quoi [ʃapomi]?*

CHA 12 - ah ouais ça vient de la télévision

MAI 80 - *c'est quoi ça?*

NAB 39 - [ʃapomi] et pis [gɛstipom] c'est pareil

MAI 81 - *ben c'est quoi?*

JES 22 - du jus du jus d(e) pomme!

CHA 13 - gazeux

MAI 82 - *ah comme du champagne? ah d'accord::!*

Ce n'est ni immédiatement ni dans une progression temporelle linéaire que la maîtresse a pu réellement modifier son mode de présence dans l'interlocution, elle a suivi et accompagné ce que nous avons qualifié «d'irrésistible émancipation des enfants», qui dans la durée, ont pris leur part de la gestion du dialogue, régulé les prises de parole, commenté ce qui avait été dit... et ont ainsi fait retour sur les discours de leurs pairs, émis un commentaire métadiscursif et/ou méta communicationnel sur l'activité en cours. Ils ont finalement eu tendance à s'émanciper des inductions magistrales, aussi bien, par exemple, en ne reprenant pas un thème proposé qu'en ne prenant pas en compte un mouvement de clôture.

L'entrée des enfants dans la gestion du dialogue est l'une des premières manifestations observée de l'émergence d'une réflexivité qui s'est ensuite étendue au contenu lui-même (selon des modalités décrites en III, 2).

⁴ Conventions de transcription: Transcription orthographique. Le chiffre qui suit les trois premières lettres du nom rend compte du nombre de tours de parole de ce locuteur, à ce moment de la séance. Le signe + indique une pause, dont la longueur est proportionnelle au nombre de croix; le soulignement indique un chevauchement; entre parenthèses, les phonèmes non prononcés par les locuteurs; entre crochets (<... >), des indications portant sur le non verbal. En italique les interventions de la maîtresse.

2- L'objet d'attention conjointe

L'apprentissage de nouveaux rôles ne peut être séparé de l'objet dont on parle.

Durant tout le dialogue, les enfants ont eu de Ploum une aperception ludique qui a conféré au dialogue un ton spécifique. La marionnette a constitué un élément favorable à l'engagement (Goffman, 1981/1987) (ou investissement) dans le dialogue et au plaisir que les enfants y ont pris.

Les enfants d'abord mis dans la situation de *devoir* parler (aussi bien le locuteur principal que les auditeurs), ont expérimenté *le plaisir de parler*. En ont témoigné les moments d'effervescence, les joutes oratoires, l'augmentation des tours de parole en nombre et en longueur, les rires qui ont émaillé ce dialogue. L'atmosphère ludique, le plaisir spécifique du parler à plusieurs ont créé, à travers cette activité, les conditions de l'expérience d'un *rapport heureux* aux manèges langagiers, qui lui-même contribue à créer des conditions favorables à l'entrée dans l'écrit.

Ce n'est pas en tant que tels que dispositif actualisé et objet d'attention conjointe ont des effets quant à l'entrée dans l'écrit, mais en tant qu'ils prédisposent favorablement à un *rapport au langage* sous sa forme orale d'abord, puis écrite. Ils sont des éléments d'un entourage global qui contribue à la construction d'un rapport aux mots, aux discours, aux autres et au rapport à soi dans l'exercice langagier.

Par la façon dont chaque locuteur se l'est appropriée, par ce qui lui est arrivé, par ce qu'elle a permis de dire, la marionnette a été ce par quoi s'est constituée une aire *intermédiaire* d'expérience. Par le mélange de ce qui, de l'objet, a été effectivement perçu et la façon singulière dont chacun l'a interprétée et mise en mots, la marionnette peut être considérée comme *objet transitionnel*, dans le sens élaboré par Winnicott (1971/1975), qui rappelons-le n'a pas fait de distinction entre objet transitionnel, subjectivité et objet objectivement perçu. Winnicott (1971/1975) a insisté sur le lien entre jeu et créativité: «c'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi» (p. 26). Tout au long du dialogue, la marionnette a constitué un *support* pour construire un univers discursif *entre*⁵ réel et fictif.

Les enfants ont expérimenté la capacité d'être dans un espace transitionnel, à changer de «monde» (ou univers de discours), à multiplier discursivement les points de vue sur un même objet, capacité qui se situe dans une «zone d'empiètement» entre oral et écrit. On peut se référer aux travaux de Freud (1933) qui rapproche le jeu de l'enfant de la création littéraire. Par le jeu, l'enfant se crée un monde «à sa convenance», de même le poète, comme l'enfant qui joue, se crée un monde imaginaire qui, à ses yeux, est très sérieux. Les expériences culturelles sont ainsi placées dans la continuité du jeu; il y a bien de ce point de vue, un continuum entre l'oral et l'écrit.

En tant qu'objet symbolique, la marionnette a été à la fois objet «commun» à tous, et singulier pour chacun. Par exemple, dans les premières séances, les prédicats biologiques et ludiques (il a fait dodo, il a mangé) ont été repris, mais rapidement chaque locuteur a spécifié ces actions (il a fait dodo dans son lit/ sur le canapé...; il a mangé des carottes, de la pizza, des souris qui *sont* mortes...) qui ont contribué à «construire» pour lui un Ploum singulier. La marionnette a représenté un véritable enjeu pour les enfants. Suscitant d'abord des énoncés conflictuels quant à «son espèce» (l'assimilation de Ploum à un «hérisson» a provoqué de vives réactions au sein du groupe), c'est ensuite la tension entre perception effective (l'objet présent) et perception subjective qui a été au centre des discussions. Ploum (tout en étant une peluche) a pu être vu comme un copain, un partenaire de jeu, un petit écolier, un sportif accompli...

La modification du statut de la marionnette a été corrélée à la modification des genres de discours. Les locuteurs ont d'abord dit les actions de Ploum doudou; avec l'émergence de Ploum alter ego s'est ouverte la possibilité de projeter dans le discours des moments de l'expérience propre et de le doter d'une intériorité (Ploum a joué avec ses autos, il «voulait» pas dormir...), de projeter un devenir (Ploum qui mange beaucoup «va grandir»). Les processus sont devenus nombreux, mais surtout ce qui a été raconté à partir de la marionnette s'est continué par un récit en Je.

⁵ De nombreux auteurs (Ricoeur, 1985, Grize, 1990, François, 2004, 2005a et b) ont montré dans leurs travaux l'impossibilité de maintenir la dichotomie réalisme-fiction.

III- L'articulation d'un genre autour d'un thème

1- La notion de genre

La notion de genre est une notion qui permet de fédérer l'hétérogénéité discursive et ses mouvements, d'articuler un système de variations entre thème, rôle, place discursive et relation à l'interlocuteur.

Au cours des séances et tout au long de l'année, le genre demandé dans le dispositif n'a cessé d'être modifié, aussi bien par les enfants, collectivement ou individuellement, que par la maîtresse elle-même. Des premières séances aux dernières, les expériences personnelles, les discussions dans le thème ou hors du thème de Ploum, ont pris le pas sur le «raconter ce qu'a fait Ploum».

Les mouvements du genre autour du thème proposé manifestent la diversité des relations qu'entretiennent les participants avec l'objet dont on parle. Les enfants, dans le dialogue, ont fait l'expérience de l'hétérogénéité discursive. Par exemple, le thème «manger» initié sur le mode factuel (il a mangé) a été continué sur le mode du processus (s'il mange, il grandit), et c'est alors «grandir» qui a été thématisé (ben toi aussi tu grandis). Cette hétérogénéité est la base d'un maniement complexe du langage; en effet, la complexité dans le discours réside dans la variation du mode discursif, dans la capacité à faire dialoguer divers points de vue à propos d'un même objet discursif.

2- L'émergence du récit et de l'argumentation

Dans un dialogue avec de jeunes enfants, l'aspect le plus différenciateur touchant les genres est sans nul doute celui de la polygestion et de la monogestion. La capacité à continuer seul manifeste une certaine autonomie discursive et est considérée comme un bon prédicteur de l'entrée dans l'écrit. En effet, à l'écrit, la présence et les manifestations de soutien (gestes ou paroles) ne sont plus présentes, l'enfant doit être en mesure de savoir comment continuer.

Dans l'atelier, la monogestion dans le dialogue n'a été le fait que d'un petit nombre d'enfants, et diversement selon l'âge et le moment de l'année: soit comme un «parler pour soi-même», souvent mal relié au contexte discursif et dont l'adresse est incertaine, soit comme monologue co-piloté par le locuteur soutenu par la maîtresse, qui dispense encouragements physiques et vocaux, soit enfin comme monologue compris dans *un tour de parole*, où le locuteur continue seul, en introduisant de nouveaux thèmes, de nouvelles catégories.

La question des genres se pose aussi en termes de continuité des thèmes et des effets de la convergence. Les genres du récit, de l'explication, de la discussion sont hétérogènes, c'est-à-dire constitués d'énoncés dont le mode discursif est plus ou moins diversifié. Le récit des faits et gestes de Ploum a comporté des énoncés d'action (*il a dormi, il a joué*) mais aussi des jugements appréciatifs (*Ploum qu'est quand même gentil*), des explications (du jeu qui l'a occupé, par exemple). On peut malgré cette hétérogénéité parler de l'actualisation du «genre récit» dans la mesure où l'organisateur dominant est le narratif. Chez nos jeunes enfants, à travers l'évolution de la relation interlocutive et interpersonnelle qui a fait émerger de nouvelles modalités du parler à plusieurs, nous avons pu observer un mouvement dans le temps, qui a fait passer des énoncés plutôt juxtaposés aux effets produits par le parler à plusieurs (des ébauches de récits à travers l'enchaînement des énoncés) à une convergence plus «intentionnelle» (davantage de continuité dans l'enchaînement sur le discours de l'autre).

Parmi les *effets produits* (dans la mesure où il n'y a pas calcul ni planification préalable) du parler à plusieurs, les genres raconter et argumenter (d'une ébauche à des configurations plus élaborées) ont progressivement émergé, résultant d'un *jeu de rôles et de places discursives*, articulé sur le processus énonciatif de la *reprise*. Dans un mouvement de convergence, les enfants ont co-produit des récits et mené des discussions: progressivement (mais de façon non linéaire) ils ont appris non seulement à garder un thème mais à configurer des genres, sur plusieurs tours de paroles.

Le raconter à plusieurs ce qu'a fait Ploum a eu comme point de départ des prédicats biológico-ludiques (*il a fait dodo, il a joué, il a pris un bain...*). Bien qu'ils appartiennent aux circonstances ordinaires de la vie, ils ont eu dans le discours des enfants le mode de fonctionnement du «digne d'être dit».

Raconter ce que Ploum a fait a été pris dans une tension entre enchaînements parallèles, quand les élèves à tour de rôle énoncent des actions effectuées par Ploum en série, entre reprises et associations, et co-orientation quand conjointement dans une relation dialogique ils ébauchent un petit récit.

Pour illustrer notre propos, nous reprenons le thème du bain, qui court tout le long de ce dialogue et autour duquel se sont constituées des (ébauches) de récit.

Ce thème apparaît d'abord comme fait digne d'être raconté dans les premiers textes, sous la forme d'un prédicat; voyons un exemple de son évolution:

PAU 3 - il a pris un bain

MAI 3 - *ah tu lui as fait prendre un bain! ah ! <la maîtresse rappelle la consigne à Lucile qui parle en même temps que les autres enfants> on écoute Pauline ! alors tu dis que tu lui as fait prendre un bain?*

LUC 3 - il est où Pauline? il a pris un bain ! {brouhaha}

Le prédicat a fait l'objet, d'une séance à l'autre, d'une reprise avec des modifications. Dans une séance postérieure, le thème a évolué. *Prendre un bain* est devenu *se laver*. Puis dans une autre séance encore le bain s'est accompagné de soins contre les fesses rouges et la peau sèche. L'association bain de Ploum/bain du bébé a donné à Lucile (2/3 ans) un fil de continuité qui lui a permis d'élaborer une petite scène dans un monologue étayé:

LUC 18 - je lui ai fait prendre un BAIN

MAI 22 - *tu lui as fait prendre un bain!*

LUC 19 - pasque, il était tout SALE

MAI 23 - *c'est vrai!*

LUC 20 - {XXX} tout rouge, alors j'ai mis de la CREME!

MAI 24 - *ah! tu lui as mis de la crème!*

LUC 21 - pasque, c'était i avait des bobos

MAI 25 - *ah!*

LUC 22 - i avait de la peau sèche!

MAI 26 - *il avait la peau sèche !*

Par ailleurs, précocement, et de façon naturelle, est apparu dans le dialogue enfantin, un mouvement réflexif dans lequel s'est jouée la relation entre les façons de voir des participants, et qui a eu comme effet de dessiner des *limites de validité* au discours de l'autre. Voyons d'abord comment ce mouvement a pu apparaître dans le déroulement dialogique. Arnould (5/6 ans), locuteur principal, vient de dire qu'il a fait du vélo tout seul avec Ploum. L'atmosphère est ludique, Nabil (5/6 ans), locuteur auditeur, demande (précisons que le papa de Nabil est coureur cycliste):

NAB 11 - t'as fait t'avais fait combien d(e) kilomètres? <rires>

CHA 2 - vingt!

GEO 7 - trois! moi j'ai écrit combien d(e) kilo'mètres

ARN 10 - cinquante!

MAI 20 - *cinquante kilomètres t'avais fait ! {brouhaha: on entend des voix}*

GEO 8 - moi chais moi chais combien d(e) kilomètres!

NAB 12 - c'est pas vrai hein!

MAI 21 - *pourquoi ?*

NAB 13 - pasque (ça) s(e) peut pas!

MAI 22 - *pourquoi?*

CHA 3 - *dix-huit!*

NAB 14 - *c'est trop!*

L'évaluation de la vraisemblance du propos de son camarade par Nabil est une manifestation de la réflexivité. Il initie de cette façon un début de discussion à partir du dit d'un pair.

Les conduites de justification, explication, rectification qui ont accompagné le raconter oral des circonstances ordinaires de la vie ont contribué à l'émergence du genre de la discussion.

Emergence de la discussion

Spontanément, le raconter oral appuie le faire sur des raisons de faire. Dans les prises de parole gérées par les enfants a prévalu l'intrication des éléments narratifs et des justifications, commentaires, explications. La discussion, quant à elle, a été le plus fréquemment induite par le questionnement de la maîtresse ; cependant au cours de l'année, quelques grands (4/5 ans et 5/6 ans) ont effectué ce mouvement comme la maîtresse. Ses demandes de définition, d'explicitation ont été suivies de moments où les élèves ont pu confronter, dans l'espace discursif, leurs savoirs et leurs croyances de façon explicite, soit dans la tonalité du conflit soit dans celle de l'accord.

Par exemple, le locuteur principal énonce que Ploum a dansé sur «dam-dam-deo», la maîtresse demande des informations:

PAU 16 - *dam-dam-déo*

MAI 34 - *ah, j(e) connais pas ça! dam-dam-déo ? {on entend des chuchotements} écoute un peu Adrien! quand les autres parlent. c'est quoi dam-dam-déo?*

ADR 2 - *< chantant > dam-dam-de, dam-dam-déo! c'est ma [s]anson! dam-dam-déo!*

THO 2 - *amené [dɪk]*

MAI 35 - *c'est une chanson?*

JES 3 - *non ! c'est un disque*

GEO 7 - *français !*

JES 4 - *un disque !*

MAI 36 - *c'est quoi tu dis {brouhaha: on entend des voix}*

THO 3 - *non ! [dɪk] dam-dam-déo*

GEO 8 - *chut! ° c'est juste une c'est juste une mu-sique française {X}*

MAI 37 - *ah bon? {brouhaha: on entend des voix}*

JES 5 - *non ! non !° c'est c'est dans un DISQUE!*

MAI 38 - *ah bon !*

JES 6 - *mon père il a [ake] dam-dam-déo, eh ben c'est dans un disque! {brouhaha: on entend des voix, des chants}*

Alors qu'Adrien a répondu à la demande de la maîtresse par une «monstration» (il a chanté la chanson), Jessica et Geoffrey sont entrés dans une conduite métadiscursive sur le mode conflictuel. Pour Jessica «musique» et «disque» ne sont pas compatibles, pour elle, le savoir ne semble pas détaché de l'expérience. «Dam-dam-deo» renvoie pour chacun des deux enfants à des réseaux d'association différents.

Chaque locuteur, enfant ou adulte, dans sa relation au langage et à la pragmatique a une certaine façon d'intervenir, de prendre position par rapport à l'autre, à lui-même, à son environnement. Dans une situation

de dialogue, l'observateur est plus immédiatement sensible à ce que les enfants ont pu faire à *plusieurs* et qu'ils n'auraient pas fait seuls. Mais une question demeure, celle de l'effet du parler à *plusieurs* sur *chacun*.

IV- La construction du sujet

1- Le dialogue a été traversé par deux dynamiques opposées, l'une unificatrice, l'autre différenciatrice

Ces deux dynamiques se sont jouées diversement selon les classes d'âge, selon les enfants et selon les moments dans l'année. Au fur et à mesure du déroulement des séances, les enfants ont été de plus en plus dans une relation de «faire comme l'autre», de «faire ensemble» et, dans *le même temps*, «à leur manière». Ces deux mouvements, bien qu'opposés, ne sont pas contradictoires; ils sont le support d'un processus de subjectivation dans le dialogue à plusieurs, au sein duquel le participant se construit comme sujet discursif appartenant au groupe, tout en construisant sa singularité à travers la mobilité des relations de distance-proximité aux discours des autres.

Les différences entre les enfants relèvent de l'atelier de langage Ploum, *mais aussi* de caractéristiques générales. Le locuteur devient «tel» sujet discursif à travers la diversité de ses relations au discours de l'autre (pour une part, le sujet se constitue dans sa relation au collectif), au discours des autres, mais sur la *base de ses stratégies préférentielles*. Les participants sont à la fois ensemble et chacun seul.

Nous avons constaté pour certains enfants de grandes différences entre leurs énoncés, selon le rôle qu'ils assument, celui de locuteur principal ou de locuteur auditeur. Pour d'autres, la variation s'est jouée dans la préférence manifestée pour un mode discursif, décrire, dire une action, ou la possibilité d'entrer dans la conduite de raconter aussi bien que dans celle d'expliquer. Les rôles, attribués ou pris dans l'activité discursive, les conduites préférentielles dans le maniement des genres et des mondes sont apparus comme fortement différenciateurs.

Les enfants ont gardé en mémoire, différemment et avec des accentuations particulières, ce qui s'est dit dans la (les) séance(s) précédente(s). Horizon d'attente et création d'un arrière-fond commun sont apparus comme deux caractéristiques essentielles de l'activité, corrélées à son dispositif et à la longue durée. Des routines se sont créées par la reprise de ses propres mots ou des mots de l'autre, d'abord à propos de la marionnette dont il s'agit de dire les actions, les affects, puis à partir de la marionnette, qui constituent peu à peu une part de commun dans le collectif classe..

La relation de groupe favorise ces conduites dites encore «conduites mimétiques». Ce sont des énoncés qui sont mimétisés mais également des rôles menant à des places. Par exemple prendre la place de locuteur principal a été pour certains essentiellement «faire comme ont fait les autres», reprendre leurs discours; pour d'autres, sur la base de la reprise, modifier et avoir la possibilité d'innover. Changeant de rôles et de places, dans l'attribution ou la spontanéité, les enfants ont expérimenté *des façons de dire qui engagent des façons de se comporter au plan énonciatif, intellectuel et affectif par rapport à l'interlocuteur, au thème et au genre*.

Par exemple, l'action «manger» (il a mangé) a été fortement posée dès les premières séances, ce qui peut s'expliquer par la mise en place du personnage Ploum, dont en effet l'action «manger des carottes» est devenue un trait spécifique. Cet énoncé a été constamment repris par le locuteur principal, quel que soit l'âge de l'enfant interpellé à cette place. On peut dire que se constitue une routine qui fonctionne comme un *prêt-à-dire* pour les locuteurs principaux.

Mais les routines ne sont pas stables, elles circulent et sont sans cesse changées, du fait même des types de reprises (reprises partielles, des reprises-modifications ou des reformulations), du fait de la circulation du mot, de l'ouvert des associations personnelles.

La singularité du récepteur locuteur s'observe dans ses mouvements associatifs, à partir du mot de l'autre. Le mot, même s'il est partiellement commun, est aussi partiellement différent pour chacun. L'association éclaire le rapport subjectif (le flux temporel d'émotions) à l'objet dont on parle qui par ailleurs est objet d'attention conjointe.

Certains mots deviennent centres de mouvements discursifs. Ils fonctionnent comme «mots attracteurs», c'est-à-dire comme points d'ancrage dans le discours. Ils sont repris, intégrés dans de nouveaux énoncés, entraînant des déplacements non prévisibles. Certains sont à l'origine d'un mouvement de convergence à travers lequel le groupe peut s'éprouver comme groupe, dans l'accord; d'autres sont centres de mouvements à travers lesquels se manifeste la singularité de chacun.

L'exemple que nous reprenons est extrait d'une discussion dont le thème est le métier:

- MAI 33 - *ah oui on peut faire un autre métier que institutrice! oui*
- GEO 5 - *il a aussi l'usine hein*
- ADR 5 - *quand j(e) [fre] grand eh ben eh ben eh ben je [fre] [εfemiε]*
- MAI 34 - *toi tu s(e)ras infirmier? ah bon!*
- LUD 1 - *moi [dotoe] moi [dotoe]*
- JES 1 - *ben moi hôpital*
- GEO 6 - *moi je s(e)rai euh moi je s(e)rai*
- PAU 2 - *moi je s(e)rai docteur*
- GEO 7 - *moi je s(e)rai euh moi je s(e)rai {toux} moi je s(e)rai un moi je s(e)rai un métier de l'usine*
- MAI 35 - *un métier de l'usine toi*
- GEO 8 - *et le chef de l'usine!*
- MAI 36 - *ah tu s(e)ras le chef*
- PAU 3 - *ben moi ma maman elle a dit que j(e) suis lion*
- GEO 9 - *moi aussi!*
- MAI 36 - *ah oui! <rires>*
- ELE - *et moi je sera quoi maîtresse?*
- NAB 11 - *ben peut-être que tu s(e)ras pas vrai commandant de l'usine pasque p(eu)t-être que y en aura des autres! {brouhaha : on entend des voix, des cris}*
- MAI 37 - *ah oui! y en aura p(eu)t-être d'autres des ::: {XX} d'usine!*
- JES 2 - *ben maîtresse mon papa m'a dit que j'étais un pois-son*
- GEO 10 - *moi j(e) suis l'usine!*
- ADR 6 - *maman elle me dit que j(e) suis un crabe!*
- GEO 11 - *j(e) suis le lion avec mon frère [toux]*
- ADR 7 - *maman m'a dit que j'étais un CRABE*

La maîtresse thématise «métier», qui devient mot attracteur (à partir de ce mot se continue le dialogue), à partir duquel chacun projette un avenir professionnel de façon plus ou moins ludique. Ce mouvement s'est poursuivi jusqu'à ce que prévale un autre sens de «être...», dans un mouvement initié par Jessica (JES 2). Ces différents mouvements autour d'un mot et de la reprise (quelque peu modifiée d'un schéma syntaxique) ne peuvent être analysés ni séparément ni indépendamment de l'atmosphère ludique dans le groupe, de la dynamique de l'individualisation.

La continuité associative est très ouverte. Elle met en relation des éléments diversifiés, dans la mesure même où le mot n'a pas une façon simple de renvoyer à l'extralinguistique. Le mot entre dans des relations sémiologiques variées, peut être remplacé dans des réseaux différents par chacun.

2- Les différences entre les enfants relèvent pour une part de caractéristiques générales, pour une autre part de cette situation donnée.

Nous prenons 3 exemples: Mattéo (2/3 ans) et Thibaut (3/4 ans) ; et Ludovic (4/5 ans)

Le choix s'est effectué sur le critère de la reprise. C'est ainsi que nous avons vu en Mattéo un «non suiviste»: il a certes été dans la reprise, mais modifiée, il a initié des thèmes et des mondes. Thibaut, lui est plutôt «suiviste»: il a pris la parole en reprenant le discours des autres. L'évolution de Ludovic est remarquable, du «faire comme» à l'affirmation de soi

3- Mattéo et Thibaut: Les reprises dans le discours de Mattéo et Thibaut

Le style de Mattéo s'est caractérisé par sa façon de reformuler ce qu'ont dit les autres, par exemple «prendre un bain» a été reformulé en «faire la toilette»; d'introduire une relation de causalité «il a faim/ il a mangé» et d'autres déterminations à «manger», par exemple «de la glace, du pain».

Dans le discours de Thibaut, la reprise a fonctionné de deux manières: l'énoncé repris des autres, «il a mangé des carottes», est devenu un leitmotiv personnel tout au long de l'année; ou bien il a fait une reprise partielle immédiate des énoncés de l'autre.

D'un point de vue quantitatif, nous avons remarqué (sans pouvoir l'expliquer) l'augmentation très nette du nombre de tours de parole chez Mattéo, alors que chez Thibaut, ils sont en nette diminution.

Style, rôles et places:

En tant que *locuteur principal*, Mattéo, locuteur à la voix très faible, à l'élocution hésitante (1er Tour) a changé. La reprise et l'intégration de la reprise à son propre discours et la co-construction avec un pair en ont été les moyens. Nous donnons un exemple de narration en coopération avec Thibaut (4e Tour).

- MAT 7 - comme il avait pas de des carottes et il avait pas des bonbons/ il avait pas des voitures/ ça [z]e le [kao] d'pompiers il était pas là !! le [kao] d'pompiers il est cassé
- THI 2 - ah !
- MAT 8 - oui ! il il il a p(l)us d'piles
- THI 3 - il a p(l)us d'piles !
- MAT 9 - non !
- THI 4 - qui les pompiers [lepapipo]
- MAT 10 - ben j'sais pas moi ! pompiers [kao] euh i(l) marche p(l)us tu vois y a p(l)us d'piles dans
- THI 5 - ah !
- MAT 11 - c'est [ker] [ote] a sûrement [ote] mais maman elle a dit [z]e [z]e va casser le [n]arb(re)
- THI 6 - ah !
- MAT 12 - non ! mes affaires i sont coupées pasque ma maman elle était pas là pasque mon jar- mon jardin il était mouillé que [save] pas de mon jardin ! Thibaut il avait de mon jardin !
- THI 7 - Thibaut !
- MAT 13 - hum <s'adressant à la maîtresse> tu connais pas de mon jardin toi ?
- MAI 6 - ah non! je connais pas ton jardin non

Sa façon de «coller» aux interventions de la maîtresse a induit une modification de sa relation aux interlocuteurs. Dans les premiers Tours, il a repris (en les modifiant) les énoncés de la maîtresse, il a continué les thèmes qu'elle a initiés, et dans le quatrième, on l'a même vu prendre son rôle pour réguler l'interaction, ou pour étayer un pair. Avec l'aide de la maîtresse, il a modifié son mode interlocutif, en reprenant son assertion pour la transformer en question.

Comparons avec Thibaut: Quand Thibaut était locuteur principal, la reprise, et notamment celle du thème «manger» a constitué une dominante de son style. Ce n'est qu'au 4e Tour qu'il a introduit des expériences personnelles.

Le changement de rôle n'a pas eu beaucoup d'effet sur ses conduites langagières. Tout comme pour Mattéo, la maîtresse a été un interlocuteur important au premier Tour. Dans les Tours suivants, Thibaut a élargi son réseau d'interlocution, mais elle a continué à jouer le rôle de maîtresse étayeuse, qui l'a aidé à se faire entendre et à continuer.

C'est ainsi qu'il a pu assumer le rôle de locuteur principal, et répondre aux questions de ses pairs. Tout au long de l'atelier, Thibaut a une relation privilégiée avec son copain Mattéo, notamment pour (co)raconter des histoires.

Style et genres préférentiels

Au plan des genres préférentiels, la comparaison fait là encore apparaître des contrastes. Le genre préférentiel de Mattéo a été le raconter, bien souvent opaque, dans lequel il a mélangé les mondes réel/fictif/scolaire/familial. Thibaut, lui, est entré dans des conduites diversifiées: le narratif, souvent en coopération avec un pair ou avec la maîtresse, l'association «prendre un bain/s'enrhumer», la demande d'explication métadiscursive «c'est quoi il a sauté?» et le commentaire.

En bref, on peut dire que la reprise des énoncés qui se ritualisent et la reprise locale du mot de l'autre dans un micro-enchaînement ont été des constantes de Mattéo. Mais, à l'inverse de Thibaut, il s'est montré un «non-suiviste». Il a été remarquable par sa façon de reformuler ce que disaient les autres.

La reprise s'est également montrée favorable au développement langagier auprès d'un plus grand, Ludovic.

4- Ludovic, du «faire comme» à l'affirmation de soi

S'appuyant d'abord sur les routines et aidé par les plus âgés, Ludovic⁶ (4/5 ans) est devenu un locuteur principal écouté et un locuteur-auditeur à part entière dans des discussions entre pairs.

Ludovic, locuteur principal

Nous pouvons décrire son cheminement: dans le premier Tour, il n'a énoncé qu'une seule action : *faisait dodo (a)ve(c) moi + Ploum!* Il était dans une grande dépendance à l'égard du discours d'autrui, ne faisait que des réponses minimales.

Dans le deuxième Tour, par le procédé de la reprise, il a diversifié les actions attribuées à Ploum : prendre un bain, faire de la peinture, dormir, prendre de l'eau. Dans le troisième Tour, à la reprise des routines se sont mêlés les récits de ses expériences personnelles: dans cet exemple, il initie le thème du «tracteur», récurrent chez l'enfant jusqu'au 4e Tour :

LUD 6 - (i)l a fait (v)élo

MAI 12 - il a fait du vélo oui!

LUD 7 - été [kraktoeu]!

MAI 13 - j'ai rien entendu parce qu'ils font du bruit! ++redis moi!

LUD 8 - [a ete kraktoeu]!

MAI 14 - ah! il est allé au tracteur alors qu'est-ce que c'est que ce tracteur dont tu me parles toujours ?

LUD 9 - le [ro]

MAI 15 - ah:: c'est le gros tracteur! d'accord!

⁶ Notons que Ludovic a des problèmes au niveau articulatoire (il est suivi en orthophonie), et qu'il parle très bas en début d'année. Peu à peu, ses problèmes articulatoires ont pris moins d'importance.

Et au 4e Tour, ses sources discursives se sont diversifiées. Le récit de Ludovic, aidé par la maîtresse et un pair, Geoffrey (5/6 ans), a intégré un thème culturel typique de l'imaginaire enfantin «le loup dans la forêt». Ploum devient un promeneur dans «la forêt du loup», mais «ne se fait pas mordre».

Toujours au 4e Tour, ses modes de participation ont considérablement augmenté: il est intervenu pour donner des précisions lexicales (pour désigner Ploum), «une ma(ri)onnette!» complétées par Geoffrey «une marionnette qui s'appelle Ploum!», il a fait des remarques dubitatives «dans l(e)sac?», des commentaires méta-discursifs, «ça fait beaucoup d(e)temps!» et aussi, IV-78 : «est [z]oli comme ça».

Avec les autres enfants, il s'est d'abord fait «comme l'autre» en enchaînant par un «moi aussi» (2e Tour), mais dès le 3e, il lui est arrivé de manifester son désaccord. Par exemple, il s'oppose à Chadia (5/6 ans) :

CHA 4 - ni du parfum! moi j'vais lui mettre du parfum! {toux d'enfant}

LUD 1 - pas moi {on entend des voix}

et surtout, il est entré dans l'associatif à partir du discours des autres. Au 3e Tour, il a associé sur l'énoncé de Nabil (5/6 ans), en gardant le même domaine :

NAB 13 - ou bien i(l) pourrait faire un beau :::: dessin

LUD 1 - a fait (l)a peintu(re)

Au 4e Tour, il a participé à la discussion entre pairs et donné son point de vue en se posant en tant que «je» (apparition du prédicat «avoir peur») :

NAB- § moi après j'ai/ j'suis tombé/ puis main(te)nant j'y arrive aux patins à roulettes !

LUD- moi j'ai peu(r)

L'évolution de Ludovic nous permet d'apprécier les effets du parler à plusieurs et son puissant pouvoir de construction de soi.

Ces exemples nous permettent de souligner le pouvoir intégrateur et le pouvoir de changement de la relation dialogique, le rôle décisif de la maîtresse. Le fait pour les enfants de parler à plusieurs leur a permis d'entrer dans *le jeu de la variation entre faire comme l'autre et se montrer différent*. Le «faire comme» se manifeste dans la reprise de rôles et de places et dans la reprise d'énoncés, mais se double d'un mouvement de modification. Le «faire comme» les autres élèves est joint à un «faire comme la maîtresse». Cet aspect du mimétisme est extrêmement actif et productif dans deux grandes dimensions. Celle de la diversification des places, de la position et de la posture énonciative, celle des normes et des valeurs. «Faire comme» c'est aussi «parler comme», changer de catégorisations, d'outils linguistiques.

V- Pour conclure

L'atelier, par la souplesse de son dispositif, s'est montré propice à un mode de participation diversifié de la part des enfants, autour d'un objet attrayant à la fois commun, singulier, présent et absent. L'analyse du déroulement des échanges a révélé la diversité des mouvements discursifs des enfants et de l'adulte pour parler d'un thème, qui ont fait faire aux enfants, dans le dialogue, l'expérience de l'hétérogénéité discursive, base d'un maniement complexe du langage.

La répétitivité, en tant que modalité du dispositif, est en affinité avec la constitution d'un horizon d'attente et l'élaboration d'un contexte discursif qui fonctionne à la fois comme *cadre* dans lequel les énoncés font sens et comme *partagé commun*. En ce sens, situation qui se répète et constitution d'un groupe, deux contraintes de la situation scolaire, constituent des éléments dont on doit tenir compte pour évaluer les conditions du développement langagier des enfants, et dont les *observables* sont constitués par les conduites langagières, entre énoncés stabilisés (les routines) et énoncés qui apportent du nouveau.

Le développement et l'appropriation des conduites langagières orales et à l'entrée dans l'écrit sont partiellement des caractéristiques générales qui ne sont pas propres à l'univers scolaire, comme le dialogue des sémiologies, le rapport dialogique, l'espace transitionnel, partiellement développés et favorisés par l'institution scolaire. C'est pourquoi nous avons montré une attention particulière aux éléments du dispositif et notamment à tout ce qui pouvait contribuer à un rapport heureux au langage.

Cependant, chaque enfant a, dans une séance et dans la succession des séances (sur la longue durée), sa façon de s'investir dans le parler à plusieurs, sa façon de reprendre le discours de l'autre. Certains se rangent du côté de l'adulte, d'autres du côté des enfants ou de tel enfant. La *place* discursive introduit une variable très importante. Tous les enfants ne développent pas les mêmes capacités. Disant cela, nous voulons souligner le fait que chacun a ses usages langagiers préférentiels (ses thèmes et ses genres, ses modes d'enchaînements sur le discours de l'autre) en fonction de ses affects et de son histoire. Il ne s'agit ni d'amener tous les enfants à parler de la même façon, ni de les amener à parler comme l'adulte, mais de mettre l'accent sur les variations individuelles, dans le cadre du développement du sujet à travers ses pratiques langagières.

Bibliographie

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bakhtine, M. [V.N. Volochinov] (1929/1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris: Minuit.
- Bruner, J.S. (1983 a). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Bruner, J.S. (1983 b). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Freud, S. (1933). *Essais de psychanalyse appliquée*. Paris: Gallimard.
- François, F. & Hudelot C. & Sabeau-Jouannet E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: PUF.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral, Dialogue, jeux et variations des figures du sens*, Paris: Nathan.
- François, F. (2004). Enfants et récits. Mise en mots et «reste». Textes choisis et présentés par Régine Delamotte-Legrand. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- François, F. (2005a). Introduction. *Langage et société*, 111, 5-20.
- François, F. (2005b). Subjectivation, constances et variations dans quelques textes d'élèves de CM2. *Langage et société*, 111, 73-96.
- Froment, M. & Leber Marin, J. (2003). *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle*. Issy-les-Moulineaux: E.S.F.
- Goffman, E. (1981/1987). *Façons de parler*. Paris: Minuit.
- Goody, J. (1977). *La raison graphique*. Paris: Minuit.
- Grize, J.B. (1990). *Logique naturelle et langage*. Paris: Ophrys.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit, T.3, Le temps raconté*. Paris: Seuil.
- Vygotski, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Winnicott, D. W. (1971/1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris: Gallimard.

Autre publication

- Froment, M. (2006). «Un joli garage bien en bordel» est-il «un joli garage bien en désordre?» ou comment rendre compte des récits de fiction en classe. *Repères*, 33, 151-175.

Abstract

Der Artikel analysiert eine ritualisierte Form der vorschulischen Sprachförderung (atelier de langage), die während eines ganzen Schuljahres beobachtet wurde und sich um eine Marionette drehte, die jedes Kind abwechselungsweise mit nach Hause nehmen durfte.

Durch die Flexibilität der Anlage erwies sich diese Form als günstig für die vielfältige sprachliche Interventionen und reichhaltige sprachliche Aktivitäten rund um ein attraktives Objekt, das den Kindern die Auseinandersetzung mit den Dimensionen allgemein–spezifisch sowie präsent–abwesend ermöglichte. Die Entwicklung der Interaktionsmuster im Verlauf des Schuljahres zeigt die Vielfalt der Diskursbewegungen zwischen Kindern und Erwachsenen beim Besprechen eines Themas. Diese Bewegungen bieten den Kindern die Erfahrung von diskursiver Heterogenität. Diese nicht als Gegenstand vermittelbare Heterogenität ist Grundlage eines komplexen, über den korrekten Gebrauch von Wörtern und Grammatik hinausgehenden Handelns mit Sprache. Sie beruht auf der Variation des Diskursmodus und auf der Fähigkeit, verschiedene Perspektiven auf ein und dasselbe Objekt im Dialog aufeinander zu beziehen.

Aufgrund der Analyse dieser Dialoge stellt sich die Frage nach den möglichen Auswirkungen des mündlich erworbenen Sprachverhaltens auf den Schriftspracherwerb. Die Beziehung zwischen diesen beiden Bereichen der Sprachfähigkeit wird nicht im Hinblick auf unterschiedliche «Codes» oder Situationen betrachtet, die durch die Gleichzeitigkeit der mündlichen bzw. durch die zeitliche Versetzung der schriftlichen Kommunikation bedingt sind. Stattdessen werden Überlappungsbereiche von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ausgeleuchtet, und es wird die Notwendigkeit herausgestellt, den Besonderheiten jedes Mediums gerecht zu werden.