



HAL
open science

Comment des adultes et des enfants, âgés de 3 à 6 ans, racontent ensemble des histoires en situations familiale et scolaire

Elise Vinel

► **To cite this version:**

Elise Vinel. Comment des adultes et des enfants, âgés de 3 à 6 ans, racontent ensemble des histoires en situations familiale et scolaire. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2014. Français. NNT : 2014PA030149 . tel-01271821

HAL Id: tel-01271821

<https://theses.hal.science/tel-01271821>

Submitted on 12 Feb 2016

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.

*Université Sorbonne Nouvelle – Sorbonne Paris Cité
EA 1483 RFC – CLESTHIA*

Comment des adultes et des enfants, âgés de 3 à 6 ans, racontent ensemble des histoires en situations familiale et scolaire

Sous la direction d'Anne SALAZAR ORVIG

Thèse remise pour servir à l'obtention du Doctorat en Sciences du langage
présentée et soutenue publiquement le 9 décembre 2014 par

Elise VINEL

Composition du jury :

Claudine GARCIA-DEBANC, Professeur, Sciences du langage, Université Toulouse 2 Le Mirail, ESPE Midi-Pyrénées (Rapporteur).

Francis GROSSMANN, Professeur, Sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III (Rapporteur).

Aliyah MORGENSTERN, Professeur, Sciences du langage, Université Sorbonne Nouvelle - Sorbonne Paris Cité.

Christiane PRENERON, Chargée de recherche CNRS, Sciences du langage, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense-Paris 10.

Anne SALAZAR ORVIG, Professeur, Sciences du langage, Université Sorbonne Nouvelle - Sorbonne Paris Cité (Directrice).

Comment des adultes et des enfants, âgés de 3 à 6 ans, racontent ensemble des histoires en situations familiale et scolaire

Cette recherche s'inscrit dans une approche dialogique et interactionniste du langage. Dans la suite des travaux soulignant l'importance de la culture (Tomasello, 2004) et des récits (Bruner, 1983, 1996, 2006), ainsi que des interactions qui y ont lieu mais aussi dans ceux analysant les interactions ayant lieu plus particulièrement au cours de lectures conjointes d'histoires, ou encore de ceux de Bakhtine (1984), Brès (1994), François (2004) ou encore Labov (1978) analysant le fonctionnement des discours et plus particulièrement des récits, nous cherchons à comprendre comment adultes et enfants racontent ensemble des histoires en situation familiale et scolaire. Dix enfants âgés de 3 à 5 ans ont été filmés au cours de ces séances de lectures d'albums, sans texte et avec texte, avec un de leur parent à leur domicile et avec des pairs et des enseignants à l'école. Les analyses portent sur la manière dont les adultes s'y prennent pour non seulement faire participer les enfants à la production de récits, mais aussi co-construire avec eux les récits ou encore co-construire avec eux la référence. Les résultats montrent malgré un certain nombre d'invariants une grande diversité des conduites narratives des adultes et des enfants.

Mots clés : interaction, lecture conjointe, littératie, récit, référence

How adults and children, aged from 3 to 6, tell stories together at home and at school

This research revolves around both a dialogical and an interactionist approach of language. This study follows at once previous researches highlighting the importance of culture (Tomasello, 2004), interactions and narratives (Bruner, 1983, 1996, 2006), as well as researches studying interactions during joint activities of book-reading, and studies analysing the way discourse, and especially narratives work (Bakhtine, 1984, Brès 1994, François, 2004 ou encore Labov, 1978). We aim at understanding how adults and children tell stories together, at home and at school. Ten children aged from three to five have been recorded during book-reading sessions, with and without text, at home with one parent and at school with teachers and other children. We have carried out analyses on the way adults do not only to make the children participate to the narratives' production, but also co-construct narratives or reference with the children. Despite a certain amount of invariants, the results show a wide variety of narrative discursive behaviors among adults and children.

Key-words : interaction, joint book-reading, literacy, narrative, reference

*Pour Thomas, sans qui rien
n'aurait été possible...*

*Pour mes enfants, Solal et
Antonin.*

Remerciements

Je tiens ici à exprimer toute ma reconnaissance aux personnes qui m'ont soutenue pendant ce parcours, tant d'un point de vue scientifique que d'un point de vue humain. Mes remerciements s'adressent plus particulièrement :

A Madame le Professeur Anne Salazar Orvig, pour avoir accepté de diriger ce travail, pour son implication constante, ses précieux conseils, sa bienveillance, sa grande disponibilité tout au long de ces années de recherche et pour ses lectures attentives du manuscrit.

A tous les membres du jury pour avoir manifesté de l'intérêt pour mon travail, Madame Claudine Garcia-Debanc, Madame Aliyah Morgenstern, Madame Christiane Préneron et Monsieur Francis Grossmann.

A mes amis doctorants et docteurs, plus particulièrement Marine, Christine et Nathalie, pour leur soutien quotidien.

A mes collègues, aux familles et aux enfants impliqués dans ce projet, sans qui ce travail n'aurait pas été possible, et qui se sont prêtés avec beaucoup d'application et toujours dans la bonne humeur aux différentes séances d'enregistrements.

A ma famille et à mes amis, pour leur soutien, leurs encouragements et leur patience.

Table des matières

Remerciements	3
Introduction.....	10
Partie 1 : Cadre théorique	14
Chapitre I : Interactions et développement langagier	14
I.1. Les interactions socio-culturelles et l'acquisition de savoirs et savoir-faire	14
I.2. Les formats de Bruner	17
I.3. Le langage comme outil d'acquisition de savoirs et savoir-faire	18
I.4. Processus d'apprentissage et de développement cognitif.....	19
I.4.1. De l'interpsychologique à l'intrapsychologique	20
I.4.2. Des relations asymétriques	22
I.4.3. Zone proximale de développement et étayage	23
I.4.4. L'étayage langagier.....	24
Chapitre II : Genres du discours	29
II.1. Premières théories de l'énonciation	29
II.2. Le cercle de Bakhtine.....	31
II.3. Développement de nouvelles conceptions des genres.....	35
II.3.1. Présentation de quelques modèles généraux d'analyse des genres	36
II.3.1.1. Modèle de Vion	37
II.3.1.2. Modèle de Bronckart.....	38
II.3.1.3. Modèle d'Adam	40
II.3.1.4. Modèle de l'école de Genève (Roulet, Filliettaz et Grobet).....	43
II.3.2. Synthèse de ces modèles généraux d'analyse des genres oraux et écrits.....	46
Chapitre III : Les récits	48
III.1. Les analyses structurales et sémiotiques	49
III.2. Les analyses littéraires.....	52
III.3. Les analyses linguistiques et psycholinguistiques prenant en compte les réalisations langagières.....	56
III.3.1. L'analyse de Kintsch et Van Dijk	56
III.3.2. L'analyse en « schéma »	58
III.3.3. Les analyses basées sur le modèle labovien.....	60
III.3.4. L'analyse fonctionnelle-conceptuelle.....	69
Chapitre IV : Construction de récits en dialogue.....	72

IV.1. Importance de l'expérience de lecture de livres.....	74
IV.2. Comment les adultes interagissent-ils avec les enfants ?.....	77
IV.2.1. Styles d'interaction.....	77
IV.2.1.1. Styles de communication	77
IV.2.1.2. Styles parentaux d'éducation.....	78
IV.2.1.3. Styles d'interaction en cours de lecture	79
IV.2.1.3.1. Le style d'interaction faible.....	80
IV.2.1.3.2. Le style d'interaction forte.....	81
IV.2.1.3.3. Variations dans les styles de lecture.....	82
IV.2.2. Nature des interactions verbales en cours de lecture	84
IV.2.3. Structure des interactions verbales autour de la lecture de livres.....	87
IV.2.4. Facteurs impliquant une variation des interactions	89
IV.2.4.1. L'âge des enfants.....	90
IV.2.4.2. Le type de support	92
IV.2.4.3. La familiarité de l'histoire lue.....	94
Chapitre V : Construction de la référence en situation de production de récits	97
V.1. Aperçu des études qui placent les enfants en position monologique	99
V.1.1. Absence de connaissance partagée versus connaissance partagée.....	99
V.1.2. Variations selon les caractéristiques de la situation.....	104
V.1.3. Variations selon les langues.....	106
V.1.4. Variations selon les caractéristiques du support	108
V.1.5. Variations selon les phases de la structure narrative	110
V.1.6. Variations selon le genre de discours	111
V.2. Aperçu des études qui s'appuient sur les productions en dialogue	113
V.2.1. Valeur anaphorique versus déictique des pronoms	114
V.2.2. Diversité des situations dialogiques.....	114
V.2.3. La narration comme situation dialogique	115
Partie 2 : Analyses et résultats	117
Chapitre VI : Problématique et méthodologie	117
VI.1. Problématique.....	117
VI.2. Méthodologie.....	118
VI.2.1. Les sujets	118
VI.2.2. Matériel et procédures	120
VI.2.2.1. Le matériel	120

VI.2.2.2. Les procédures	125
VI.2.3. Transcriptions, codages et analyses.....	126
VI.2.3.1. Transcriptions et codages	127
VI.2.3.2. Trois grands axes d'analyse.....	128
Chapitre VII : Comment les adultes s'y prennent pour faire participer les enfants à la production des récits ?.....	130
VII.1. Méthodologie.....	132
VII.1.1. Occupation de l'espace discursif.....	133
VII.1.2. Types d'interventions verbales	133
VII.1.3. Types d'interventions verbales étayantes adressées aux enfants.....	134
VII.1.3.1. L'étayage verbal linguistique.....	135
VII.1.3.2. L'étayage verbal cognitif	138
VII.1.4. Types de questions adressées aux enfants et réactions de ceux-ci.....	141
VII.2. Analyses et résultats	147
VII.2.1. Occupation de l'espace discursif.....	147
VII.2.2. Synthèse de l'occupation de l'espace discursif.....	151
VII.2.3. Nature des interventions verbales produites par les adultes et les enfants	152
VII.2.4. Synthèse des interventions verbales	161
VII.2.5. L'étayage langagier adressé aux enfants	163
VII.2.5.1. Les différents étayages présents dans les lectures.....	163
VII.2.5.2. L'étayage verbal linguistique adressé aux enfants	165
VII.2.5.3. L'étayage verbal cognitif adressé aux enfants	168
VII.2.5.4. Synthèse de l'étayage langagier.....	169
VII.2.6. Types de questions adressées aux enfants	170
VII.2.6.1. Types de questions posées par les adultes	170
VII.2.6.2. Synthèse sur le questionnement des adultes	174
VII.2.6.3. Réponses des enfants aux questions posées par les adultes.....	174
VII.3. Synthèse de l'ensemble des analyses et résultats	176
Chapitre VIII : Comment les adultes s'y prennent pour construire conjointement des récits avec les enfants ?.....	179
VIII.1. Méthodologie.....	180
VIII.1.1. Structuration de l'activité narrative proposée.....	181
VIII.1.2. Types de discours présents dans les activités narratives.....	182
VIII.1.3. Genres discursifs des énoncés présents dans les discours narratifs.....	185
VIII.2. Analyses et résultats	188

VIII.2.1. Comment les différentes activités narratives sont-elles structurées ?	189
VIII.2.1.1. Distributions des trois phases constitutives des activités narratives	189
VIII.2.1.2. Première synthèse sur les distributions des phases	191
VIII.2.1.3. Description des différentes phases.....	192
VIII.2.1.3.1. Phase d'introduction.....	192
VIII.2.1.3.2. Phase s'appuyant sur la narration de l'histoire	197
VIII.2.1.3.3. Phase finale	206
VIII.2.1.4. Synthèse sur la construction des activités narratives proposées	211
VIII.2.2. Quels sont les genres discursifs des énoncés produits dans les discours narratifs ?	212
VIII.2.2.1. Distributions des genres discursifs des énoncés produits par les dyades et les groupes à l'école.....	212
VIII.2.2.2. Genres discursifs des énoncés et phases des récits.....	215
VIII.2.2.2.1. « Ah les belles vacances des petits cochons »	215
VIII.2.2.2.2. « La grotte de Petit Ours »	220
VIII.2.2.2.3. « Le voleur de poule ».....	223
VIII.2.2.2.4. « Le bateau de Petit Ours ».....	227
VIII.2.2.2.5. « Toi et moi Petit Ours »	231
VIII.2.2.3. Synthèse sur les genres discursifs	233
VIII.3. Synthèse de l'ensemble des résultats et analyses	235
Chapitre IX : Comment les adultes s'y prennent pour co-construire la référence avec les enfants ?	237
IX.1. Méthodologie	239
IX.1.1. Référents présents dans chacune des histoires	239
IX.1.1.1. Référents de l'histoire « Ah les belles vacances des petits cochons ».....	239
IX.1.1.2. Référents de l'histoire « Le voleur de poule »	239
IX.1.1.3. Référents de l'histoire « La grotte de Petit Ours ».....	240
IX.1.1.4. Référents de l'histoire « Le bateau de Petit Ours »	240
IX.1.1.5. Référents de l'histoire « Toi et moi Petit Ours ».....	240
IX.1.2. Nature des expressions référentielles.....	241
IX.1.3. Place des expressions référentielles	242
IX.2. Résultats et analyses	243
IX.2.1. Distribution de la place des expressions référentielles dans les discours	243
IX.2.2. Premières mentions des référents.....	244
IX.2.2.1. Distributions des expressions référentielles utilisées en première mention.....	244
IX.2.2.2. Catégories des expressions référentielles utilisées en première mention	246

IX.2.2.2.1. Les syntagmes nominaux en première mention	250
IX.2.2.2.1.1. Cas particuliers des syntagmes nominaux définis en première mention	256
IX.2.2.2.1.2. Cas particuliers des dislocations nominales en première mention.....	260
IX.2.2.2.2. Les pronoms en première mention.....	262
IX.2.2.2.2.1. Cas particuliers des pronoms démonstratifs de type « c' » en première mention	265
IX.2.2.2.2.2. Cas particuliers des pronoms interrogatifs en première mention.....	266
IX.2.2.2.2.3. Cas particuliers des pronoms clitiques de 3 ^{ème} personne en première mention	266
IX.2.2.2.2.4. Cas particuliers des dislocations pronominales en première mention ...	267
IX.2.2.2.3. Non verbalisation des référents en première mention	268
IX.2.2.3. Synthèse des premières mentions	269
IX.2.3. Reprise immédiate des référents	270
IX.2.3.1. Distribution des expressions référentielles en reprise immédiate	270
IX.2.3.2. Catégories des expressions référentielles utilisées dans la reprise immédiate des référents.....	271
IX.2.3.2.1. Les syntagmes nominaux en reprise immédiate	274
IX.2.3.2.1.1. Cas particuliers des syntagmes nominaux définis en reprise immédiate	276
IX.2.3.2.1.2. Cas particuliers des syntagmes nominaux indéfinis en reprise immédiate	277
IX.2.3.2.1.3. Cas particuliers des syntagmes nominaux possessifs en reprise immédiate	278
IX.2.3.2.1.4. Cas particuliers des syntagmes nominaux sans déterminant en reprise immédiate	279
IX.2.3.2.1.5. Cas particuliers des dislocations nominales en reprise immédiate	280
IX.2.3.2.2. Les pronoms en reprise immédiate.....	280
IX.2.3.2.2.1. Cas particuliers des pronoms clitiques de 3 ^{ème} personne en reprise immédiate	282
IX.2.3.2.2.2. Cas particuliers des pronoms démonstratifs de type « c' » en reprise immédiate	283
IX.2.3.2.2.3. <i>Cas particuliers des possessifs en reprise immédiate</i>	284
IX.2.3.2.2.4. Cas particuliers des pronoms interrogatifs en reprise immédiate.....	284
IX.2.3.2.2.5. <i>Cas particuliers des dislocations pronominales en reprise immédiate</i>	285
IX.2.3.2.3. Non verbalisation des référents en reprise immédiate	286
IX.2.3.1.4. Synthèse des reprises immédiates.....	287
IX.2.4. Réactivation des référents	288

IX.2.4.1. Distribution des expressions référentielles lors des réactivations.....	288
IX.2.4.2. Catégories des expressions référentielles utilisées dans les réactivations des référents	288
IX.2.4.2.1. Les syntagmes nominaux en réactivation	290
IX.2.4.2.1.1. Cas particuliers des syntagmes nominaux définis en réactivation	292
IX.2.4.2.1.2. Cas particuliers des syntagmes nominaux possessifs en réactivation	292
IX.2.4.2.1.3. Cas particuliers des syntagmes nominaux indéfinis en réactivation	293
IX.2.4.2.1.4. Cas particuliers des dislocations nominales en réactivation.....	293
IX.2.4.2.2. Les pronoms en réactivation	294
IX.2.4.2.2.1. Cas particuliers des pronoms personnels clitiques de 3 ^{ème} personne en réactivation.....	295
IX.2.4.2.2.2. Cas particuliers des pronoms interrogatifs en réactivation	296
IX.2.4.2.2.3. Cas particuliers des pronoms démonstratifs de type « c' » en réactivation	297
IX.2.4.2.2.4. Cas particuliers des dislocations pronominales	297
IX.2.4.2.3. Synthèse des réactivations.....	298
IX.3. Synthèse sur la référence	298
Synthèse générale et conclusion.....	300
Bibliographie.....	307
Annexes (CD ROM)	321

Introduction

« La principale manière par laquelle nos esprits se conforment aux contraintes de nos expériences culturelles est par l'intermédiaire des histoires que nous racontons et que nous écoutons, qu'elles soient véridiques ou fictives. »

Bruner, 2006 : 119

Comme nous le rappelle Bruner, à la maison comme à l'école, le récit est un médium fondamental pour l'enfant, un véhicule de la culture. Il donne les moyens d'agir et de penser, d'élaborer des significations en rapport avec des éléments et des événements du monde dans lequel l'enfant évolue.

Savoir raconter des histoires n'est pas inné, ne vient pas « naturellement » aux enfants (Bruner, 1996). Cette capacité narrative se construit au contact des récits lus et entendus et en particulier par les livres, notamment ceux de la littérature de jeunesse. Ainsi, le document d'accompagnement des programmes « Le langage à l'école maternelle » rappelle que ces livres présentent un triple intérêt : ils nourrissent l'imaginaire des enfants, ils les introduisent dans un large patrimoine culturel et leur font découvrir un usage particulier de la langue, avec des temps adaptés, des structures et des formules différentes de leur langage oral (Ministère de l'Education Nationale, 2006). Parce qu'ils mettent en scène des thèmes (mort, amour, peine, désillusion, joie...), des situations (abandon, retrouvailles, conflits...), et des personnages ayant des personnalités très variées, les récits de la littérature de jeunesse offrent aux enfants la possibilité de s'identifier à leurs héros, de trouver dans les textes les réponses aux questions qu'ils se posent et même vivre à travers certaines histoires des événements qu'ils n'auraient jamais rencontrés.

Avant d'entrer à l'école, selon leur milieu familial et/ou leur lieu de garde (crèche, nourrice, etc.), les enfants ont une plus ou moins grande expérience des lectures d'histoires. Arrivés à l'école, ces enfants rencontrent de nouvelles façons de raconter les histoires qui tiennent à la variété des adultes qui leur en racontent, le nombre d'enfants participant aux lectures ainsi qu'au nombre et à la nature des supports utilisés, ou encore à la diversité des situations, des objectifs et finalités des adultes (Delamotte & Akinci, 2012). Même si, en apparence au moins, les enfants réalisent avec leurs différents interlocuteurs la même activité,

ils ne sont pas dans les mêmes « jeux de langage », et par conséquent dans les mêmes types de discours, genres d'énoncés, etc. Les enfants d'école maternelle ont une idée globale de l'attitude à adopter face à un livre mais n'ont cependant, pour ce qui de l'acte de raconter des histoires, que des savoirs et savoir-faire partiels.

Y a-t-il de « bonnes » manières de raconter des histoires ? Comment raconter des histoires aux enfants tout en les faisant participer ? Ces questions, les enseignants tout comme les parents, peut-être dans une moindre mesure, se posent les fréquemment en raison de l'impact que peut avoir cette activité sur les acquisitions des enfants et plus particulièrement sur leur développement langagier.

En 1999, Garcia-Debanç remarquait déjà que peu de recherches s'étaient intéressées aux caractéristiques des interactions en situation scolaire, or selon l'auteure, « c'est bien par les interactions orales telles qu'elles se jouent précisément dans les classes que se construisent chez les élèves les représentations de ce que l'école admet comme langue légitime » (1999 : 202). Encore actuellement, si de nombreux travaux s'emploient à décrire comment les enfants racontent seuls des histoires ou comment les adultes racontent des histoires aux enfants, peu de recherches se consacrent aux interactions ayant lieu au cours de narrations d'histoires non seulement en situation scolaire mais aussi en situation familiale.

Dans une précédente recherche¹, nous nous sommes intéressées à la manière dont des enfants âgés de 5 ans, seuls puis en groupe, rappellent des histoires entendues, lues par un adulte sans support de l'image. Nous avons observé qu'il est difficile pour des enfants de cet âge de raconter seuls des histoires. Ils éprouvent, en particulier, de grandes difficultés à trier et à relier des informations entre elles, à créer des liens de cause à effet, ou encore à retenir des événements importants. Ils sont en revanche en mesure d'évoquer les personnages principaux, moins les personnages secondaires. Lorsque ces enfants ont ensuite été regroupés pour raconter conjointement l'histoire entendue, ils ont rapporté plus d'éléments que seuls. Cet impact de l'interaction et du rappel en dialogue met en exergue la question de la production conjointe de récits qui est au centre des travaux qui sont retracés dans la recherche actuelle. Nous cherchons plus précisément à comprendre comment les adultes et les enfants racontent conjointement des histoires en situation scolaire et en situation familiale.

¹ Mémoire de Master de recherche « La compréhension des récits chez des enfants de cinq ans » (2009), sous la direction de Martine Vertalier.

Comme le postulent François, Hudelot & Sabeau-Jouannet « vouloir étudier les conduites langagières de l'enfant, c'est d'abord partir d'un constat polémique : apprendre à parler et à comprendre, c'est apprendre bien autre chose que du lexique et des structures grammaticales » (1984 : 7). Nos travaux s'inscrivent dans cette vision de l'apprentissage. Apprendre à raconter des histoires, ce n'est pas apprendre une structure des récits, des marques spatio-temporelles ou encore des marques de référence. Apprendre à raconter des histoires se réalise au travers des diverses conduites narratives rencontrées et des contributions à la construction de nombreux récits. Nous partons ainsi du postulat que c'est grâce au caractère tout à la fois commun et diversifié des expériences narratives qu'ils rencontrent et auxquelles ils participent que les enfants parviennent à construire par la suite seuls des récits.

C'est cette diversité des manières de raconter des histoires qui nous intéresse et que nous souhaitons observer et plus spécifiquement comprendre comment les adultes et les enfants, en âge d'aller à l'école maternelle, racontent conjointement des histoires à la fois en situation scolaire et en situation familiale.

Pour traiter cette question, la première partie, consacrée à la revue de la littérature, vise à resituer en premier lieu comment l'enfant, grâce à la richesse de la culture à laquelle il appartient et dans laquelle il agit, à la récurrence des activités auxquelles il est confronté, à l'étayage notamment langagier qu'il reçoit de l'adulte, acquiert un certain nombre de savoirs et savoir-faire qui prennent sens et s'intériorisent (Chapitre I : Interactions et développement langagier). En second lieu, partant du constat que les enfants évoluent dans des cultures diverses, pratiquent une multitude d'activités langagières, sont confrontés à des genres du discours différents, nous cherchons à comprendre comment tous ces éléments se mêlent et peuvent se composer et se caractériser (Chapitre II : Genres du discours). Nous nous focalisons plus particulièrement, en troisième lieu, sur une activité langagière : le récit. Nous observons notamment quelles sont les différentes analyses des récits qui peuvent être menées et quels sont les éléments privilégiés par chacune d'entre elles (Chapitre III : Les récits). En quatrième lieu, nous cherchons à mettre en évidence comment adultes et enfants peuvent interagir au cours de lecture conjointe de livres. Nous établissons quels sont les styles d'interaction auxquels les enfants peuvent être confrontés ainsi que la nature de ces interactions. Nous observons alors qu'elles peuvent évoluer selon différents facteurs (Chapitre IV : Construction de récits en dialogue). Enfin, nous faisons, plus spécifiquement, un état des

lieux de la manière dont adultes et enfants construisent la référence tout au long de leurs récits et des catégories d'expressions référentielles utilisées pour référer (Chapitre V : Construction de la référence en situation de production de récits).

Dans un second temps et sur la base du cadre théorique présenté en première partie nous exposons nos analyses et nos résultats des données recueillies en situation familiale et scolaire lors de « lectures » conjointes d'histoires. En premier lieu, nous détaillons notre problématique et notre méthodologie de recherche. Nous décrivons plus particulièrement les sujets participant à la recherche, le matériel et les procédures utilisées, les transcriptions et les codages menés ainsi que nos grands axes d'analyse (Chapitre VI : Problématique et méthodologie). En second lieu, nous étudions la manière dont les adultes s'y prennent pour faire participer les enfants à la production d'un récit. Nous déterminons la distribution du temps de parole de chacun, les interventions verbales produites, les caractéristiques de l'étayage mené par les adultes et plus particulièrement les questions qu'ils posent (Chapitre VII : Comment les adultes s'y prennent pour faire participer les enfants à la production des récits ?). En troisième lieu, nous analysons la manière dont les adultes s'y prennent pour construire conjointement ces récits avec les enfants. Nous examinons d'un point de vue général comment ils structurent leurs activités narratives, quels types de discours ils emploient ainsi que quels genres discursifs des énoncés ils produisent (Chapitre VII : Comment les adultes s'y prennent pour construire conjointement des récits avec les enfants ?). En quatrième et dernier lieu, nous observons comment se construit la référence tout au long des récits et plus particulièrement, quelles sont les expressions référentielles utilisées en première mention, en reprise immédiate et en réactivation des référents (Chapitre VIII : Comment les adultes s'y prennent pour co-construire la référence avec les enfants ?).

Chapitre I : Interactions et développement langagier

Afin de comprendre comment l'enfant interagit avec son entourage et développe son langage, nous dressons un aperçu des différentes approches qui placent l'enfant au cœur des relations sociales et culturelles et qui accordent au langage une place toute particulière.

Nous cherchons ainsi, en premier lieu, à comprendre le rôle crucial des interactions socio-culturelles dans le développement de savoirs et savoir-faire. Nous observons ensuite, à travers la notion de formats, l'importance des activités routinières dans le développement de l'enfant et plus particulièrement l'importance du langage comme outil d'acquisition de ces savoirs et savoir-faire. Nous cherchons plus spécifiquement à établir quelles sont les d'interactions qui permettent de les acquérir et de les développer. Nous nous focalisons alors sur l'étayage langagier.

I.1. Les interactions socio-culturelles et l'acquisition de savoirs et savoir-faire

Depuis Vygotski, de nombreux chercheurs s'accordent à penser qu'une théorie du développement ne peut plus se fonder sur un modèle de l'enfant isolé mais doit prendre en compte les instruments de la culture à laquelle il appartient (Bruner, 1983 ; Tomasello, 2004 ; Vygotski, 1930-1931/1983). Le développement de l'enfant n'est plus seulement assimilé à un processus intérieur autonome mais aussi à un processus social, orienté vers son environnement. C'est ainsi grâce aux actions qu'il mène en interaction avec autrui que l'enfant qui découvre son environnement s'approprie les objets culturels. Pour qu'il y ait une transformation de la manière de faire de l'enfant le savoir doit être externe, systématique, général et ne peut donc être construit par l'enfant lui-même (Wertsch, McNamee, McLane & Budwig, 1980). Vygotski souligne, notamment, que les processus socioculturels ont une sorte de primauté analytique sur le fonctionnement individuel, ils sont considérés comme analytiquement et ontogénétiqument antérieur au fonctionnement mental supérieur de l'individu. Les processus mentaux supérieurs de l'être humain sont ainsi foncièrement influencés par les moyens socioculturels qui les propagent (Wertsch, 1985). Pour Tomasello,

cette « transmission » de savoirs culturels se réalise par l'intermédiaire de symboles linguistiques et non par la simple observation de l'environnement de l'enfant qui s'avère extrêmement limitée (Tomasello, 2004) :

« Ces derniers sont des artefacts de toute première importance pour le développement de l'enfant : en eux s'incarne ce que les générations précédentes ont considéré comme utile pour catégoriser et interpréter le monde dans un objectif de communication interpersonnelle » (2004 : 13).

Nelson (1996) suggère, de la même façon, que le développement des représentations mentales se réalise à travers le dialogue que l'enfant entretient avec des membres plus ou moins matures de sa culture. Celui-ci en effet possède tous les types de représentations mentales et les connaissances culturelles des événements et peut réagir aux productions linguistiques de l'enfant d'une manière qui assure une conception « adulte » du monde et de la culture.

Les acquisitions cognitives de l'enfant sont alors guidées par la culture à laquelle il appartient. En outre, Bruner (1983) souligne que la représentation que chacun se fait du monde dépend pour beaucoup de règles socioculturelles, de conventions de langage et, d'une façon plus générale, de systèmes sémiotiques. En particulier, selon Vygotski, ce n'est pas seulement l'enfant qui prend de la culture, qui assimile quelque chose d'elle, c'est aussi « la culture (qui) réorganise profondément le contenu naturel du comportement de l'enfant et remanie d'une manière totalement nouvelle tout le cours de son développement » (1930-1931/1983 : 291). Cependant, comme le postule Bruner (2006), même si toute culture est construite autour d'un nombre incalculable de catégories, de croyances et d'attentes qui s'opposent et se contredisent, celles-ci sont quand même capables de coexister comme un tout. Ainsi, selon cet auteur, « apprendre une culture requiert donc de maîtriser un foisonnement de croyances et de conduites, mais d'une manière qui les font paraître malgré tout pragmatiquement cohérentes » (2006 : 120).

Evolution au milieu d'artefacts culturels et de traditions socialement et historiquement situés permet aux enfants non seulement de tirer profit des connaissances et des compétences acquises par leurs groupes sociaux, mais aussi d'avoir accès à des représentations cognitives diverses ou encore d'intérioriser un certain nombre d'interactions discursives (Nelson, 1996 ; Tomasello, 2004). Une participation régulière des enfants à des interactions de « coopération culturelle » au cours de l'ontogénèse les conduit ainsi à se créer et à se construire leurs propres

représentations cognitives (Moll & Tomasello, 2007 ; Nelson, 1996 ; Tomasello, 2004). Cependant, toutes les interactions ne sont pas efficaces. Pour qu'elles le soient, elles doivent répondre à trois caractéristiques principales. En premier lieu, les enfants doivent comprendre les intentions communicatives des adultes et converger avec eux vers un objectif commun ; en second lieu, chacun d'eux doit passer par des rôles différents au cours de l'interaction dans le but d'atteindre l'objectif fixé ; et en dernier lieu, les adultes et les enfants doivent montrer une forte motivation et apporter un soutien réciproque à l'autre pour l'accomplissement de leur rôle (Tomasello, 2004).

Néanmoins, tous les aspects du fonctionnement psychologique de l'enfant ne sont pas purement sociaux (Nelson, 1996 ; Tudge & Rogoff, 1999). Penuel & Wertsch (1995) estiment notamment que même si les processus socioculturels entrent dans la formation de l'identité, ils ne la déterminent pas mécaniquement. Dans cette formation de l'identité, outre les processus socioculturels, sont également pris en compte, dans une même dynamique, le fonctionnement individuel de la personne (Nelson, 1996 ; Penuel & Wertsch, 1995). Ces deux versants sont alors considérés comme interagissant dans l'activité humaine plutôt que comme des processus statiques, isolés les uns des autres. Par ailleurs, Gutiérrez & Rogoff (2003), qui s'intéressent aux apprentissages de groupes minoritaires, considèrent que les caractéristiques d'un individu appartenant à un groupe culturel ne sont pas constantes mais dépendantes des activités et des contextes. Le style d'apprentissage n'est donc pas lié à l'appartenance à un groupe ; ce qui est « connu » d'un groupe ne s'applique pas à tous les individus de ce groupe. Bronckart (2003), qui rejoint ces points de vue, souligne qu'il est primordial de s'abstenir de tout réductionnisme socioculturel. Pour ce faire, il est important de prendre en compte la personne en tant que structure psychique et comportementale qui se construit en chaque organisme humain :

« Elle est le résultat de l'accumulation des expériences d'apprentissage de l'organisme, expériences qui varient en quantité et en qualité (parce que les contextes de médiation formative sont différents) et qui s'effectuent selon une temporalité toujours singulière. Si elle est ainsi le produit d'une *micro-histoire expérientielle*, la personne en un état *n* constitue aussi (ou réciproquement) un cadre d'accueil qui exerce une détermination sur toutes les interactions ultérieures. La structure de chaque personne présente dès lors des dimensions radicalement singulières, et c'est cette singularité qui rend compte de la « liberté » ou de la « créativité » dont font objectivement preuve les individus » (Bronckart, 2003 : 144).

Il est également important, selon l'auteur, de s'abstraire de tout déterminisme socioculturel :

« La désémantisation ou la déculturation de la pensée, son autonomisation, semblent constituer la condition nécessaire pour que chaque personne puisse intervenir véritablement dans le processus développemental de son groupe ; pour qu'elle ne se borne pas à une simple reproduction des acquis culturels, mais qu'elle participe pleinement au processus collectif d'alimentation et de transformation de l'ensemble des pré-construits collectifs » (Bronckart, 2003 : 144).

Par ailleurs, Nelson (1996) souligne que la plupart des activités qui structurent la vie de l'enfant correspondent à des scripts et à des modèles culturels récurrents auxquels il participe de manière plus ou moins active. Les événements de routine fournissent alors une base conceptuelle pour la langue (Nelson, Engel & Kyratzis, 1983). De la même façon, selon Tomasello :

« Pour acquérir un langage, l'enfant doit vivre dans un univers où se déroulent des activités sociales qu'il peut comprendre. [...] Pour l'enfant, cela implique que la même activité est récurrente, régulière et même routinière. Il finit par distinguer comment cette activité se déroule, et il distingue les divers rôles sociaux qui y sont mis en jeu » (2004 : 104).

Ces situations d'actions-échanges habituels, prototypiques, qui donnent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication entre mères et enfants, correspondent aux formats dans la théorie de Bruner.

I.2. Les formats de Bruner

Pour Bruner (1984), le format s'apparente à une situation régie par des règles dans laquelle adultes et enfants vont réaliser des choses pour et avec l'autre par l'utilisation de la langue, comme un complément à des moyens non verbaux. Une telle situation implique alors formellement une interaction alliant au moins deux participants qui agissent, mais dont l'action de chacun dépend d'un acte préalable de l'autre. Les intentions de ces deux participants ne sont pas nécessairement les mêmes, tout ce qui importe, c'est que leurs actions soient liées. Les formats, au départ sous le contrôle de l'adulte, sont essentiellement rudimentaires. Au fur et à mesure, comme ils sont utilisés dans diverses circonstances, ils se développent et s'enrichissent d'éléments nouveaux (Bernicot, 2000). Ils s'incorporent en tant

que sous-routines dans des routines à plus grande échelle et à plus long terme (Bruner, 1984). Ce qui est incorporé devient alors implicite ou présupposé. De la même façon, pour Tomasello, ces formats évoluent :

« Au fur et à mesure que l'enfant devient plus habile à déterminer les intentions communicatives de l'adulte au sein d'un éventail de plus en plus ouvert de scènes d'attention conjointes, il a de moins en moins besoin de ces formats fortement structurés, au contact d'adultes attentifs. Il doit désormais établir l'attention conjointe de manière plus active, déterminer vers quoi se dirige l'attention de l'adulte, alors même que les contextes socio-communicatifs deviennent de plus en plus divers » (2004 : 111).

Bruner relève, en outre, que les modèles de formats d'interaction communicative entre le nourrisson et l'enfant avant le début du discours lexico-grammatical sont cruciaux pour le passage de la communication à la langue.

L'auteur souligne notamment que le langage, de la même façon que les concepts ou que n'importe quel autre moyen symbolique d'analyse du réel, est un des éléments de la culture « boîte à outils » (Labrell, 2005). Tomasello (2004) insiste, plus particulièrement, sur l'importance du langage puisqu'il considère que c'est par l'intermédiaire du langage que les enfants intériorisent un certain nombre de points de vue divers. Cette intériorisation les amenant alors, par la suite, à réfléchir et à planifier par eux-mêmes, de manière plus autonome.

I.3. Le langage comme outil d'acquisition de savoirs et savoir-faire

Pour Vygotski, Bruner ou encore Tomasello, le langage s'inscrit dans la culture, s'accomplit dans l'activité langagière des individus. Le langage et le développement cognitif sont donc indissociables et envisagés dans leur influence réciproque. Dans cette perspective, le langage n'est plus uniquement perçu, comme dans l'approche piagétienne, dans sa fonction représentative de la pensée (« pensée préverbale »). Le langage et la pensée égocentriques ne représentent plus « une étape vers la décentration du raisonnement et le langage socialisé » (Winnykamen, 2004 : 122). Le langage est également perçu dans sa fonction de communication (« langage préintellectuel »). Il est ainsi en premier lieu social, interindividuel. Dès lors le langage égocentrique est interprété. Il ne devient que par la suite un langage intériorisé. Le langage devient ainsi la fusion de la représentation et de la

communication (Schneuwly, 1985). La représentation, pour être communicable, doit reposer sur des significations générales, construites socialement. La communication, quant à elle, doit porter sur des actions indépendantes de celles qui la produisent et non uniquement sur des actions concrètes. Elle se situe par rapport au contexte qui la génère et figure donc dans celui-ci. François, qui s'intéresse à la théorie de Vygotski, considère que dans cette dernière :

« Il n'y a pas une relation langage-pensée, mais au contraire : une pensée sans langage, quelque chose comme l'intelligence des situations wallonienne ; un langage sans pensée au sens de représentation : ainsi l'échange des ordres, des interdits ; et une modification de la pensée quand elle se met à porter sur ces quasi-êtres que sont les symboles » (1989 : 41).

Suite à ce changement de perception du langage, de nouvelles conceptions du développement cognitif de l'enfant et de l'apprentissage apparaissent.

I.4. Processus d'apprentissage et de développement cognitif

Vygotski est donc l'un des premiers à définir une nouvelle approche de l'apprentissage. Il consiste alors :

« à donner naissance, réveiller et activer chez l'enfant toute une série de processus internes de développement capables d'opérer seulement quand l'enfant est en relation avec les personnes de son entourage et coopère avec quelqu'un de semblable. Une fois intériorisés, ces processus se convertissent en acquisition interne de l'enfant » (1934 : 243).

L'apprentissage devance ainsi le développement intellectuel de l'enfant, met en éveil et stimule des processus de développement qui ne seraient pas apparus autrement. Vygotsky, qui se penche sur le développement de l'enfant, remarque que :

« dans le développement culturel de l'enfant, toute fonction apparaît deux fois : dans un premier temps au niveau social, et dans un deuxième temps, au niveau individuel ; dans un premier temps entre personnes (inter-psychologie) et dans un deuxième temps à l'intérieur de l'enfant lui-même (intra-psychologie) » (1978 : 57).

Le développement est ainsi en premier lieu social puis devient égocentrique pour relever ensuite du « discours intérieur ». Le langage égocentrique correspond alors, dans la

perspective de Vygotski, à un pont entre le fonctionnement interpsychologique externe et celui intrapsychologique interne (Wertsch & Stone, 1985).

1.4.1. De l'interpsychologique à l'intrapsychologique

Selon Vygotsky, le développement global de schèmes commence avec l'activité sociale externe et finit avec l'activité individuelle interne (Wertsch & Stone, 1985). Le concept d'internalisation ne peut être ainsi discuté indépendamment de l'origine sociale de l'activité individuelle, il s'avère principalement concerné par les processus sociaux. Ces auteurs relèvent, également, que selon cette approche, il est possible de produire un comportement communicationnel apparemment approprié avant de reconnaître tous les aspects de sa signification qui sont normalement compris par des membres plus expérimentés de la culture.

Wertsch (1979), à partir des travaux de Vygotski, cherche à décrire plus précisément ce qui se passe chez l'enfant entre les phases d'extériorisation et d'intériorisation. Brossard (1989), dans son étude, détaille les processus mis en évidence par Wertsch lors d'une interaction mère-enfant. Au cours de la première étape du processus la mère et l'enfant ne disposent pas d'une même définition de la situation et ne s'engagent bien souvent pas dans le même jeu de langage. Si l'enfant se heurte à une difficulté, l'aide verbale de la mère n'est souvent pas efficiente. Au cours de la seconde étape, l'enfant commence à intégrer que les interventions verbales de la mère font référence à ce qu'ils sont en train de réaliser ensemble. Il parvient alors à agir à un niveau interpsychologique en répondant à des directives explicites mais n'est pas encore apte à comprendre des directives non explicites. Au cours de la troisième étape, l'enfant est en mesure de réaliser des inférences et donc de comprendre des directives à la fois explicites et non explicites de l'adulte. Au cours de la quatrième étape, le passage de l'extériorisation à l'intériorisation est achevé : l'enfant est capable d'assurer seul la responsabilité de la tâche. Il dispose ainsi à la fois de moyens lui permettant de se poser des questions mais aussi d'y répondre de manière appropriée. Dans ces conditions, il peut donc reprendre les rôles discursifs des différents participants. L'adulte n'est alors là que pour conforter et soutenir les initiatives de l'enfant. Ce dernier maîtrise, à ce stade, les deux versants de l'interaction communicative.

D'autres auteurs se sont, par la suite, attachés à décrire ces phases interpsychologique et intrapsychologique.

Au cours des périodes interpsychologiques, l'adulte construit avec l'enfant un contexte intersubjectif, il lui propose des contenus culturels nouveaux (Brossard, 1999/2002). Il interprète et donne sens aux productions de l'enfant, construit un code commun avec lui (Bernicot, 2000). L'adulte guide donc les fonctions psychiques de l'enfant, dont le langage, qui n'est pas encore capable de le faire par lui-même (Schneuwly, 2013).

Au cours des périodes intrapsychologiques, des connexions vont se réaliser entre les nouvelles connaissances apprises et les connaissances antérieures de l'enfant (Brossard, 1999/2002). Les fonctions psychiques de l'enfant vont se transformer et parvenir à intérioriser les différents « contrôles » externes exercés par l'adulte et s'appliquer à elles-mêmes ces contrôles (Schneuwly, 2013). L'enfant utilise le code commun, construit avec l'adulte, pour lui-même ; il est alors en mesure de référer « pour lui-même à la réalité extralinguistique à l'aide des signes linguistiques » (Bernicot, 2000 : 49). Lors de cette phase d'intériorisation, l'enfant n'intériorise pas seulement les intentions communicatives de l'adulte mais aussi les perspectives qu'il a adoptées (Tomasello, 2004).

Levy et Nelson (1994), qui se penchent en particulier sur l'apprentissage par les enfants de la signification des mots dans un contexte discursif, considèrent que ceux-ci interprètent les modèles du discours qui leur sont présentés en fonction de leurs connaissances des événements. Les enfants reconnaissent ainsi, en premier lieu, des modèles de formes dans les contextes dans lesquels ils les ont utilisés. Grâce aux usages de ces formes par les adultes, ils perçoivent comment celles-ci s'utilisent dans le discours et les expérimentent dans des contextes très restreints. Les usages de ces formes par d'autres adultes dans d'autres contextes permettent en second lieu aux enfants de comprendre qu'elles peuvent s'employer différemment. Ils enrichissent ainsi leurs connaissances sur les « contextes de signification » que ces formes représentent.

Bruner (1984) considère, de la même façon, que l'enfant n'emmagasine pas telle quelle la connaissance qui lui est présentée, il l'intègre, la maîtrise, l'organise. Cette intériorisation n'est possible que grâce au dialogue (action gestuelle ou verbale en fonction de son niveau cognitif) qui s'instaure entre l'adulte et l'enfant. Cette action est, en retour, comprise par l'adulte qui la confirme, l'élargit, la modifie. L'enfant compare alors sa production à celle que lui propose l'adulte.

Dans cette perspective, selon Schneuwly (1985), le modèle et l'origine de la transformation de l'activité de chaque individu proviennent du fait que chacun peut avoir la possibilité d'agir sur l'autre et qu'inversement l'autre peut également avoir la possibilité d'agir sur chaque individu. Au fur et à mesure de ces étapes, la contribution de l'adulte est moindre alors qu'inversement celle de l'enfant progresse.

1.4.2. Des relations asymétriques

Dans l'approche vygotskienne ou brunerienne, le développement cognitif de l'enfant est façonné par des situations nécessairement asymétriques entre un adulte et un enfant. Bruner (1983) considère, en particulier, la dyade non pas en terme d'adulte-enfant mais d'expert-novice. Dans cette perspective, l'expert est considéré comme étant le plus compétent, le garant de la culture et le novice comme celui pouvant accéder à cette culture. Cet expert joue alors le rôle de médiateur entre le monde de la culture et l'enfant, il est capable d'interagir dans l'espace interne de l'enfant, lui dévoiler les objectifs et les moyens de les atteindre (Brossard, 1993).

En outre, Tudge & Rogoff (1999) remarquent que les interactions entre pairs favorisent le développement cognitif des enfants. Ellis & Rogoff (1982), qui comparent des dyades adulte-enfant et enfant-enfant, constatent cependant que lors des interactions, les experts enfant utilisent davantage des instructions non verbales avec les autres enfants que les adultes qui produisent essentiellement des instructions verbales. De plus, les premiers réalisent davantage de références à des cas particuliers alors que les seconds fournissent des informations plus générales concernant les éléments. Ces auteurs soulignent, pour finir, que les experts enfants éprouvent davantage de difficultés que les experts adultes à percevoir ce dont les enfants apprenant sont capables de faire et donc à produire une instruction optimale. Cependant, ces différences s'amenuisent à mesure que les experts enfant grandissent.

Par ailleurs, pour Wertsh (1979), l'efficacité de l'aide apportée par le tuteur reste déterminée par le niveau des capacités actuelles de l'enfant. Si l'activité ou la discussion proposée par le tuteur se trouvent par trop éloignées des capacités de l'enfant, la progression ne pourra se réaliser pleinement.

1.4.3. Zone proximale de développement et étayage

Dans cette perspective, l'enfant, dans la limite de ses possibilités, en collaboration avec un expert, en suivant ses indications, peut accomplir plus de choses que lorsqu'il est tout seul face à une tâche à réaliser. Grâce à cette interaction de tutelle, l'enfant apprend des choses nouvelles qu'il ne sait pas encore faire, qui ne sont pas encore venues à maturité mais qu'il saura par la suite faire tout seul. Avec l'aide et sous le contrôle de l'expert, l'enfant peut ainsi résoudre de nouveaux problèmes qui nécessitent de sa part de réels efforts intellectuels (Brossard, 2013). L'enfant acquiert donc certains savoirs et savoir-faire avant d'apprendre à s'en servir consciemment et volontairement. Cet espace interne d'apprentissage, qui fait l'objet de tensions, de contradictions, de remaniements, correspond chez Vygotski à la zone proximale de développement (Brossard, 1999/2002). Elle est définie par Vygotski comme étant la « différence entre le niveau de résolution de tâches sous la direction et avec l'aide d'adultes et celui atteint seul » (1934 : 238). Schneuwly (2013) dans son étude la décrit plus en détails :

« La zone de développement proximal désigne ce vers quoi l'enfant peut aller grâce à l'aide des autres. Dit autrement, c'est l'espace de développement qui est créé par la tension entre la forme culturelle développée, la forme idéale vers laquelle l'enfant, ou l'élève, peut aller et là où il est. Cette tension crée une zone possible de développement qui est aussi une zone de *possible* développement : c'est aussi, éventuellement, une zone d'un développement qui ne se réalise pas. La zone se crée grâce, à l'aide des autres (les autres pouvant être des enseignants, des proches, des pairs, etc.), que l'enfant peut saisir ou ne pas saisir » (2013 : 345).

Bruner, en s'appuyant sur ce concept de « zone proximale de développement » développe le concept d'étayage. Il le définit comme étant le processus « qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (1983: 263). L'expert cherche alors à véhiculer un savoir-faire, acquis à travers des expériences répétées, à l'enfant qui lui-même devra à son tour le réaliser de manière fréquente pour l'acquérir. Cependant, l'auteur considère que l'enfant ne peut tirer bénéfice d'une telle aide que si la compréhension de la solution, des buts poursuivis et des moyens mis en œuvre précède sa production. Toute interaction sociale n'est donc pas propice aux apprentissages et aux développements de l'enfant. Pour que l'interaction lui soit profitable, l'enfant « doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être capable lui-même de produire les démarches qui y conduisent sans aide » (Bruner, 1983 : 263). Si la tâche proposée par

l'expert se trouve trop éloignée de ses savoirs et savoir-faire, la progression ne pourra se réaliser.

Bruner donne alors une analyse des composantes des activités d'étayage mises en place par l'expert. Il distingue six fonctions de l'étayage : « l'enrôlement », qui joue un rôle essentiel pour l'attention de l'enfant ; « la réduction des degrés de liberté », qui évite « une surcharge cognitive » de la part de l'enfant ; « le maintien de l'orientation », qui aide à se concentrer sur les aspects de la tâche, ou sur la démarche, qui peuvent se révéler utiles et efficaces ; « la signalisation des caractéristiques déterminantes » qui souligne les caractéristiques pertinentes de la tâche déterminantes à son exécution ; « le contrôle de la frustration », qui minimise la portée d'une erreur pour permettre à l'enfant de mieux « sauver la face » ; « la démonstration ou présentation de modèles », qui prend en charge ce qui est hors de portée de l'enfant. Comme le souligne, de plus, Bruner :

« En limitant la difficulté de la tâche à un niveau accessible à l'enfant, les formats lui permettent de poursuivre son activité avec un minimum d'aliénation dû à l'échec. Bien sûr, les formats sont souvent construits de façon à présenter à l'enfant des tâches qui sont légèrement au-delà de ses capacités immédiates pour provoquer un voyage dans la zone proximale de développement » (1983 : 289).

Parmi les différents savoirs et savoir-faire, la production langagière de l'enfant fait l'objet d'une attention toute particulière et d'un étayage constant.

1.4.4. L'étayage langagier

Hudelot au travers de ses recherches s'est notamment attelé à la description de ce concept d'étayage langagier. L'auteur considère que l'on peut trouver différentes acceptions de cet étayage en fonction de la conception que l'on se fait de la communication verbale (Hudelot, 1999). Dans le cas où la langue est perçue comme un objet essentiellement formel, l'étayage s'oriente principalement vers de la correction ou de la clarification de la formulation des énoncés des enfants. Dans le cas opposé où le langage est perçu comme lieu de la circulation du sens, l'étayage engage l'enfant dans la mise en mots d'un objet donné. Dans le cas où le langage est, de plus, perçu dans une perspective de communication, cette mise en mots d'un objet donné consiste à produire une formulation verbale avec une certaine finalité dans un contexte d'énonciation particulier. Cependant, quels que soient les cas, l'étayage correspond à « une médiation entre la tâche à effectuer et sa réalisation par l'enfant » (1997 : 125). De

Weck (1998) souligne, de plus, qu'au cours de l'interaction les places énonciatives occupées par l'adulte et l'enfant peuvent changer. Lorsque la tâche à accomplir par l'enfant est surmontable, les places énonciatives occupées par l'adulte et l'enfant au sein de l'activité langagière s'avèrent distinctes et complémentaires. Cependant, lorsqu'il ne peut surmonter la difficulté de la tâche, l'adulte doit occuper une place énonciative proche de celle de l'enfant. Il échafaude alors des stratégies discursives étayantes qui soutiennent la participation verbale de l'enfant dans l'activité langagière.

La dyade adulte-enfant est alors asymétrique (de Weck, 1998 ; Hudelot, 1997). Ainsi, selon Hudelot, l'adulte assure un ensemble de fonctions à l'égard de la tâche que l'enfant doit réaliser, il ajuste ses interventions en fonction du degré de réussite de l'enfant. Cependant, pour cet auteur, bien que la relation soit asymétrique l'étayage ne peut se concevoir comme une activité qui n'engage que l'adulte au regard de la tâche à réaliser, il doit se dessiner dans l'interlocution :

« L'étayage ne serait donc être une activité unilatérale du plus expert au regard de la tâche à accomplir. Il ne peut être défini ni en terme d'intention du locuteur, ni simplement en raison de l'effet qu'il produit sur l'interlocuteur, mais doit plutôt être considéré comme la trace du travail de co-élaboration d'une formulation linguistique ou langagière produite au profit de l'un des (inter)locuteurs au bénéfice de l'interaction en cours » (1999 : 225).

Il relève aussi que l'aide apportée par l'adulte peut être diverse : sollicitée ou non, réalisée en prévention ou réparatrice, correspondre à la finalité de l'activité ou à une activité parallèle à l'activité en cours. Hudelot souligne, par ailleurs, que l'étayage peut être de deux sortes : local, et donc identifiable à un moment particulier du dialogue, ou bien global, caractérisé alors par sa récurrence, par les sélections réalisées de certains thèmes, ou encore par sa réalisation « dans l'enchaînement séquentiel, dans la réitération, le développement thématique, l'autocontinuité de l'adulte sur lui-même » (1999 : 238). Dans cette perspective, l'étayage ne doit pas se concevoir comme un type d'énoncé intentionnel mais davantage comme « un type d'enchaînement dialogique particulier ». Il souligne, de plus, que pour qu'il y ait étayage et non co-construction il est nécessaire qu'il y ait transfert de la résolution de la tâche à autrui.

Hudelot & Vasseur (1997 : 110-111), en s'appuyant sur les travaux de François (1993), accordent différents sens à la notion d'étayage :

- L'étayage comme « traduction trans-sémiotique » : « une activité aide au développement ou à l'apprentissage d'une conduite qui présente certains traits de complémentarité, de contiguïté ou de continuité » ;
- L'étayage comme « réaction aux dires de l'autre » : « les réactions de chacun sont dépendantes des réactions antérieures de l'autre et où, à leur tour, elles pilotent les réactions de l'autre (interaction contingente) » ;
- L'étayage comme « ressource pour le novice » : l'enfant peut trouver dans les interventions de l'adulte « un moyen de remédier à ses insuffisances, de combler ses manques, de réparer ses maladresses » ;
- L'étayage comme « déclencheur d'activité » : « l'activité déclenchée chez l'autre est la mise en œuvre » de la zone de proche développement développée par Vygotski, l'étayage permet alors à l'enfant de faire avec l'adulte ce qu'il n'aurait pu accomplir seul ;
- L'étayage comme « attitude globale » (opposé à l'étayage local ponctuel) : « celui qui fait que l'autre, présent ou même absent, est en quelque sorte celui en fonction de qui on parle ».

De Weck remarque, en particulier, que ces différents sens de la notion d'étayage sont complémentaires et intrinsèquement liés. Ils soulignent « la dimension fondamentalement langagière de l'étayage, quel que soit l'objet sur lequel il porte » (1998 : 14).

En s'appuyant sur les travaux d'Hudelot et Vasseur, de Weck (1998 : 19-20) et Rosat (1998 : 33) identifient quatre fonctions d'étayage possibles qui peuvent s'articuler dans différents niveaux de la production discursive :

- le recadrage du genre de dialogue attendu : « de manière générale, par cette stratégie l'adulte invite l'enfant à poursuivre l'élaboration du genre de discours sélectionné » ;
- la contribution à la planification du genre de dialogue : « il s'agit d'interventions qui introduisent des topics, et/ou en reprennent certains, qui ont été introduits précédemment par l'enfant, pour les faire expliciter » ;

- l'amélioration de la textualisation du genre de dialogue : « les interventions remplissant cette fonction portent sur les niveaux énonciatif, phonologique, lexical et syntaxique » ;
- la régulation de l'interaction : « certaines interventions de l'adulte attestent qu'il s'aligne sur le mode de traitement que l'enfant adopte pour certains éléments du référent, qu'il soit ou non attendu, afin que le dialogue puisse se poursuivre ».

L'adulte peut alors faire appel à l'une des quatre principales formes de stratégies discursives, que sont le commentaire, la reprise-répétition, la reformulation et la question, pour accomplir ces différentes fonctions (De Weck, 1998 ; Rosat, 1998). Selon ces auteures, le commentaire, ou évaluation, équivaut à un énoncé appréciatif, orienté idéologiquement, il indique la manière dont le locuteur se positionne par rapport au discours de l'interlocuteur. La reprise correspond à « la répétition d'une intervention antérieure, sans modification linguistique » (de Weck, 1998 : 21). Toutes les répétitions ne sont pas étayantes. Sont considérées comme telles les seules répétitions d'un énoncé de l'enfant produites par l'adulte. La reformulation reprend « les propos antérieurs de l'enfant dans le but d'en améliorer la forme et d'en préciser la signification » (de Weck, 1998 : 22). De même que pour les répétitions, seules les reformulations d'un énoncé de l'enfant produites par l'adulte sont étayantes. Le questionnement consiste en « une demande d'un dire, exerçant sur la réponse un contrôle syntaxique, sémantique et pragmatique » (de Weck, 1998 : 24). Nous reviendrons plus spécifiquement sur le questionnement par la suite dans nos analyses.

Par ailleurs, dans certains cas, l'étayage peut ne pas être optimal et créer des obstacles au développement langagier (de Weck, 1998 ; François, 1993). Parmi ces obstacles, de Weck en repère deux : la directivité, dans le cas où le langage est utilisé essentiellement pour contrôler le comportement de l'enfant, ainsi que le rejet, lorsque l'adulte n'accepte pas des essais de l'enfant pour exprimer linguistiquement des significations. Ces obstacles rejoignent alors la notion de « contre-étayage langagier » mise en avant par François (1993), qui souligne alors « l'effet pervers » de l'étayage. Pour l'auteur, ce contre-étayage apparaît lorsque l'adulte n'aide plus et même empêche l'enfant à réaliser une tâche.

Au vu de ces différents travaux, nous considérons que le développement du langage de l'enfant nécessite l'appropriation progressive de conduites langagières en usage dans les cultures auxquelles elles appartiennent. Ces conduites langagières dépendent alors de

l'actualisation de différents genres de discours dépendant eux-mêmes de situations de communications diverses (Bronckart, 1996). C'est en partant de cela que nous présentons à présent les différents genres de discours auxquels sont confrontés les enfants.

Chapitre II : Genres du discours

Les enfants pratiquent le langage au sein de leur culture mais aussi de cultures diverses en fonction des acteurs et des situations qu'ils rencontrent. Ils participent ainsi, en interaction avec autrui, à travers une multitude d'activités langagières et une diversité de genres du discours, au développement de leurs conduites langagières. Ces différents genres du discours auxquels ils sont confrontés et auxquels ils participent vont être intériorisés et vont leur permettre d'accéder et de s'engager par la suite dans des situations et des discours plus divers ainsi que d'en produire par eux-mêmes. A partir de là nous pouvons nous demander à quels genres du discours sont confrontés les enfants.

Pour ce faire, nous commençons par dresser un aperçu des principales approches qui ont abouti au développement d'une théorie de l'énonciation puis nous présentons, à travers une brève étude des travaux du cercle de Bakhtine, les premières pistes de réflexion sur la notion de genre du discours et enfin nous proposons une synthèse des principales approches qui découlent de ces principales théories.

II.1. Premières théories de l'énonciation

Ce sont les travaux de Bally qui ouvrent la voie à l'analyse du discours. Il porte une attention toute particulière à la langue parlée à travers le développement d'une linguistique de l'énonciation (ou stylistique). Il définit le discours comme résultant de l'articulation d'informations linguistiques et situationnelles.

Benveniste, bien que s'appuyant sur les travaux de Bally, rompt avec le monologisme de ce dernier et met en avant la notion de dialogue. C'est un précurseur concernant l'introduction des données énonciatives dans l'analyse linguistique. L'ordre de la langue et celui du discours correspondent à deux univers distincts : « il y a d'un côté la langue, ensemble de signes formels, dégagés par des procédures rigoureuses, étagés en classes, combinés en structures et en systèmes, de l'autre, la manifestation de la langue dans la communication vivante » (1966/2006 : 130). L'auteur oppose ainsi au système de la langue des conduites et/ou des processus langagiers.

Benveniste, en faisant ainsi entrer l'élément énonciatif dans l'étude des temps grammaticaux, porte un nouveau regard sur des problèmes que la tradition avait posés en termes logiques :

« Les paradigmes des grammaires donnent à croire que toutes les formes verbales tirées d'un même thème appartiennent à la même conjugaison, en vertu de la seule morphologie. Mais on se propose de montrer ici que l'organisation des temps relève de principes moins évidents et plus complexes. Les temps d'un verbe français ne s'emploient pas comme les membres d'un système unique, ils se distribuent en deux systèmes distincts et complémentaires. Chacun d'eux ne comprend qu'une partie des temps du verbe ; tous les deux sont en usage concurrent et demeurent disponibles pour chaque locuteur. Ces deux systèmes manifestent deux plans d'énonciation différents, que nous distinguerons comme celui de l'histoire et celui du discours » (1966/2006 : 238).

Dans cette perspective, la plupart des textes relèvent soit du type « discours » soit du type « histoire ». Benveniste réserve l'énonciation *historique* à la langue écrite, elle constitue le récit des événements passés :

« Il s'agit de la présentation des faits survenus à un certain moment du temps, sans aucune intervention du locuteur dans le récit. [...] Dès lors qu'ils sont enregistrés et énoncés dans une expression temporelle historique, ils se trouvent caractérisés comme passés » (1966/2006 : 239).

L'étude de ces différents plans d'énonciation amène ainsi Benveniste à mettre en relation directe le système des temps avec celui des personnes. Ainsi, l'histoire se définit « comme le mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique « autobiographique » » (1966/2006 : 239). Elle se compose de trois temps principaux (l'aoriste, l'imparfait, le plus-que-parfait) et d'un secondaire, le prospectif qui est un substitut du futur. Dans l'énonciation historique, comme le narrateur n'intervient pas, la troisième personne est la seule présente. Le discours, quant à lui, est composé de tous les temps possibles (présent, futur, imparfait et plus-que-parfait) sauf de l'aoriste. Il utilise toutes les formes personnelles du verbe (*je, tu et il*). L'énonciation de discours induit un locuteur et un auditeur, le premier ayant pour objectif d'influencer le second en quelque manière. Par ailleurs, Benveniste considère qu'il pourrait y avoir un autre type d'énonciation à l'intersection des deux autres :

« L'énonciation historique et celle de discours peuvent à l'occasion se conjoindre en un troisième type d'énonciation, où le discours est rapporté en termes d'évènement et transposé sur le plan historique ; c'est ce qui est communément appelé « discours indirect » » (1966/2006 : 242).

Simonin-Grumbach (1975), en s'appuyant sur la théorie de l'énonciation développée par Benveniste, suggère de qualifier plutôt de « discours », « les textes où il y a repérage par rapport à la situation d'énonciation » et de « histoire », « les textes où le repérage n'est pas effectué par rapport à la situation d'énonciation mais par rapport au texte lui-même » (1975 : 87). Elle parle alors dans ce dernier cas de « situation d'énoncé ». L'auteure souligne, de plus, que tous les textes n'entrent pas dans les deux catégories de « histoire » et de « discours ». Elle suggère de différencier, à l'intérieur du discours, le discours oral du discours écrit. Elle note, en particulier, qu'à l'oral la situation d'énonciation (identité du locuteur, de l'interlocuteur, temps, lieu de l'énonciation, données, objets de la situation) est co-présente au texte ; à l'écrit, les données de la situation d'énonciation sont verbalisées. Simonin-Grumbach (1975) considère, par ailleurs, qu'il serait nécessaire d'introduire un « troisième type d'énonciation » qui recouvrirait outre le discours indirect, le discours direct et le style indirect libre.

Cette approche développée par Benveniste puis poursuivie par Simonin-Grumbach correspond à une première approche énonciative de la problématique des genres qui va occuper par la suite une large part des recherches sur les genres du discours. Bien avant ces recherches, mais découverts que plus tard, les travaux du cercle de Bakhtine vont permettre, dans une autre mesure, de nourrir cette problématique des genres et donner une nouvelle dimension au discours.

II.2. Le cercle de Bakhtine

Les théories du cercle de Bakhtine, développées entre autres par Bakhtine, Volochinov ou encore Medvedev, naissent d'une opposition à la stylistique et à la conception de la parole de Saussure. Elles développent une approche purement interactionniste du discours et mettent en avant ses dimensions sociale et dialogique. L'énoncé, dans cette perspective, résulte de l'interaction entre la langue et le contexte d'énonciation qui dépend de l'histoire (Todorov, 1981). Volochinov souligne, notamment, que « *l'essence véritable du langage, c'est l'évènement social qui consiste en une interaction verbale, et se trouve concrétisé en un ou plusieurs énoncés* » (1930 dans Todorov 1981 : 288). Ainsi, l'énoncé « naît, vit et meurt dans le processus de l'interaction sociale des participants de l'énoncé » (1930 dans Todorov 1981 : 288). La signification et la forme de l'énoncé dépendent pour beaucoup de la forme et du caractère de cette interaction. Volochinov (1926 dans Todorov 1981) relève, en outre, que le

discours ne se suffit pas à lui-même, il provient d'une situation vécue de nature extra-verbale et maintient avec celle-ci les liens les plus serrés, détaché de l'élément du vécu l'énoncé en perd son sens. De plus, selon l'auteur :

« L'énoncé, considéré comme unité de communication et totalité sémantique, se constitue et s'accomplit précisément dans une interaction verbale déterminée et engendrée par un certain rapport de communication sociale. Ainsi, chacun des types de communication sociale que nous avons cités organise, construit et achève, *de façon spécifique*, la forme grammaticale et stylistique de l'énoncé ainsi que la structure du type dont il relève : nous la désignerons désormais sous le terme de *genre* » (1930 dans Todorov 1981 : 290).

Il postule, également, que les énoncés « sont monologiques par leur seule forme extérieure, mais, par leur structure sémantique et stylistique, ils sont en fait essentiellement dialogiques » (1930 dans Todorov 1981 : 292). Bakhtine, qui s'intéresse aussi à la notion d'énoncé, note par la suite que :

« L'énoncé, dans sa singularité, en dépit de son individualité et de sa créativité, ne saurait être considéré comme une combinaison absolument libre des formes de langue, à la façon dont Saussure, par exemple, le conçoit (et, à la suite bon nombre de linguiste), qui oppose l'énoncé (la parole) en tant qu'acte purement individuel dans le système de la langue comprise comme phénomène purement social et prescriptif pour l'individu. [...] Saussure ignore donc le fait que, outre les formes de langue on a aussi les *formes de combinaison* de ces formes de langue, autrement dit il ignore les genres du discours » (1984 : 287).

Dans cette perspective, l'énoncé quotidien est alors « considéré comme un tout porteur de sens » qui se décompose en deux parties : « une partie verbale actualisée » et « une partie sous-entendue », le contexte extra-verbal joue un rôle primordial. Volochinov le décompose en trois aspects communs aux locuteurs : l'horizon spatial, la connaissance et la compréhension de la situation, l'évaluation que les locuteurs font de cette situation. L'évaluation détermine « le choix même des mots et la forme de la totalité verbale ; quant à son expression la plus pure, elle la trouve dans l'intonation » (Volochinov, 1926 dans Todorov 1981 : 193). L'intonation institue alors un lien étroit entre le discours et le contexte extra-verbal, elle engage le discours « hors de ses limites verbales ». L'auteur accorde également une grande importance aux gestes. Il relève, en outre, que « par l'intonation et le geste, l'homme s'engage socialement et prend activement position par rapport à certaines valeurs, en se conformant aux fondements mêmes de son existence sociale » (1926 dans Todorov 1981 : 197). Volochinov remarque, par ailleurs, que pour étudier les modifications des formes de l'énoncé, il faut partir d'un schéma descendant qui va de l'organisation

économique de la société, au rapport de communication sociale, puis à l'interaction verbale, aux énoncés et enfin aux formes grammaticales du langage.

Bakhtine, qui par la suite prolonge ces différentes théories, perçoit le discours comme le produit de la combinaison d'informations linguistiques et situationnelles qui dépendent de la situation d'interaction et du contexte social. Il note, en particulier, que « l'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux et écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine » (1984 : 265). L'auteur cherche, de plus, à qualifier plus précisément cette notion d'énoncé :

« L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux –, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours » (1984 : 265).

L'étude de l'énoncé doit ainsi porter sur des interactions verbales situées et non sur des énoncés fabriqués et isolés, elle doit alors permettre « de mieux comprendre la nature des unités de langue (de la langue en tant que système) – les mots et les propositions » (1984 : 272). Dans cette perspective, le style est indéfectiblement associé à l'énoncé et à des formes typiques d'énoncés et donc aux genres de discours.

Par ailleurs, Bakhtine s'oppose alors à la notion d'auditeur passif puisqu'il souligne que « l'auditeur doté d'une compréhension passive, tel qu'il est représenté en qualité de partenaire du locuteur dans les figures schématiques de la linguistique générale, ne correspond pas au protagoniste réel de l'échange verbal » (1984 : 275). Bakhtine, en prolongeant le schéma descendant de Volochinov, souligne que l'étude de la langue va des formes et des types d'interactions verbales en relation avec les conditions dans lesquelles ces dernières se réalisent, vers les formes des énonciations distinctes, des actes de parole isolés en relation étroite avec l'interaction dont ils font partie, jusqu'aux formes de la langue interprétées linguistiquement et non l'inverse. Lors des interactions langagières différents segments discursifs apparaissent comportant eux-mêmes des particularités discursives. Ce n'est alors

que dans une telle démarche d'analyse descendante que peuvent naître un certain nombre de régularités discursives dépendantes du contexte.

En outre, Bakhtine qui s'intéresse plus spécifiquement à la problématique des genres discursifs, met en avant leur extrême hétérogénéité :

« La richesse et la variété des genres du discours sont infinies car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire des genres du discours qui va se différenciant et s'amplifiant à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée » (1984 : 265).

Il relève, de plus, que les divers genres du discours, que ce soient les genres littéraires, rhétoriques ou encore du discours quotidien, ont bien souvent été étudiés séparément sans recherche de traits communs entre ces différents genres. Or, selon l'auteur, même s'il existe une grande hétérogénéité des genres de discours, il est cependant possible de les relier en prenant en considération « la différence essentielle qui existe entre le genre du discours *premier* (simple) et le genre du discours *second* (complexe) » (1984 : 267). Il considère alors que les genres premiers se manifestent le plus souvent lors d'échanges verbaux spontanés et sont en rapport immédiat avec le réel existant, avec les énoncés d'autrui. Les genres seconds apparaissent lors d'échanges plus culturels et sont principalement associés à de l'écrit (le roman, le théâtre, le discours scientifique, etc.). Lorsque les genres premiers deviennent des constituants des genres seconds, ils se modifient et perdent leurs principales caractéristiques. Les genres du discours, selon sa théorie, sont de plus déterminés par divers facteurs dont le destinataire, les intentions du destinataire ainsi que la situation dans laquelle se déroule la communication. Bakhtine relève, en outre, que « si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible » (1984 : 285).

Ainsi, selon Moirand (2003), dans la conception du cercle de Bakhtine le genre est perçu comme un tout composé de constituants internes qui incluent dans leur structuration sémantique les composants de la situation, telle qu'elle est ressentie et jugée par les interlocuteurs, et qui est elle-même spécifiée par des « extérieurs » (les membres de son entourage d'une famille, la classe sociale, des jours, des années, etc.). Néanmoins, note l'auteur, même si ces travaux mettent en avant quelques critères de reconnaissance des genres

en tant que « formes de communication quelque peu stabilisés », ils ne présentent aucune catégorie qui permette de décrire finement ces formes.

II.3. Développement de nouvelles conceptions des genres

A la suite des différents travaux du cercle de Bakhtine mais aussi de ceux élaborés entre autres en littérature par Todorov, Genette, Barthes ou encore Ricœur (nous les étudierons plus précisément dans le chapitre suivant), de nombreuses recherches ont approfondi cette problématique des genres du discours et les ont plus précisément décrit. Elles ont alors élargi cette notion aux genres non littéraires et aux discours quotidiens.

François, qui parle plutôt de textes que de discours, considère notamment que l'existence du texte et son action sont indépendantes de la manière dont il a été produit. Ainsi, au lieu de réaliser un inventaire des genres de texte il serait plus pertinent de dégager des liens qui existent entre l'objet dont on parle, la façon dont on en parle et à qui on en parle (François & Delamotte, 2004 : 21). Le texte correspondant alors à « tout discours (oral ou écrit) qui se trouve en situation de perception tierce, hors des conditions primaires de son énonciation (François & Delamotte, 2004 : 21). François (1984) rapproche ainsi plusieurs entrées des genres de texte :

- Discours de l'objet présent qui se joint à la conduite-discours de l'objet absent ;
- Dans les discours de l'objet absent : discours à des fins conduites et discours qui n'ont pas ces fins-là ;
- Parmi ces derniers discours : discours « fondés sur la permanence de ce dont on parle et la variété des qualités ou des processus, discours-séries fondés sur la reprise d'énoncés parallèles, la récurrence du « pareil » ; discours polémiques et/ou métadiscursifs s'interrogeant sur ce qui avait déjà été asserté ou présentant des points de vues opposés » (1984 : 100) ;
- Dialogue ou monologue ;
- Discours fortement codés (demandes et modèles sociaux précis) et à l'inverse discours faiblement codés ;
- Discours répondant à un modèle univoque ou bien discours mêlés à d'autres discours ;
- Genres directs ou bien genres métaphorisés.

D'autres auteurs, en revanche, portent leur attention soit sur un des « niveaux » proposés par Bakhtine et Volochinov soit sur une des catégorisations composant la définition des genres de Bakhtine (Bronckart, 2004 ; Moirand, 2003). Moirand (2003) note, en particulier, que certains d'entre eux se focalisent ainsi sur les caractéristiques externes de la situation ou sur une des structures internes. S'ils se focalisent sur les caractéristiques externes, ils rassemblent les genres suivant les grands domaines de l'activité sociale sans nécessairement les mettre en relation avec des caractéristiques formelles et la structuration interne des textes. S'ils s'attachent, au contraire, à catégoriser une des structures internes l'attention peut se porter sur les séquences textuelles qu'elles soient présentées sous forme de type, d'opération, d'activité, de tâche, etc., ou bien sur les catégories énonciatives liées à la situation (temps, déictiques, modalités, etc.), ou encore sur les fonctions de communication. Peu de travaux proposent un modèle d'ensemble qui s'appliquerait à toutes les dimensions de toutes les formes de discours (Moirand, 2003 ; Roulet, Filliettaz et Grobet, 2001). Seuls quelques uns privilégient les relations entre le « global » et le « local ».

Nous en présentons certains d'entre eux en décrivant leurs points communs et leurs différences.

II.3.1. Présentation de quelques modèles généraux d'analyse des genres

Un certain nombre de recherches prenant pour base l'interaction sociale mise en avant par Vygotski et le cercle de Bakhtine s'attachent à développer des théories globales des niveaux d'organisation se détachant ainsi de l'idée de typologie des textes. Elles élaborent des modèles hiérarchiques de la structure conversationnelle, et plus spécifiquement pour certains, de la structure compositionnelle des textes. Les auteurs de ces modèles considèrent alors que l'analyse des discours ne peut se réaliser que de manière descendante : des activités sociales aux activités langagières et de celles-ci aux « textes » et à leurs composants linguistiques. Ils constatent, de plus, unanimement que les genres ne peuvent relever d'une liste établie et s'accordent à souligner, de la même façon que Bakhtine, l'extrême hétérogénéité des genres discursifs. Cependant, cette hétérogénéité des genres discursifs oblige, selon les différents auteurs, à différencier et à définir des rangs ou des niveaux de régularités et de complexité des discours. Certaines de ces recherches se concentrent plus particulièrement sur les discours oraux alors que d'autres tentent d'allier discours oraux et écrits.

Nous n'analysons pas l'ensemble des modèles mais présentons un éventail de ceux qui nous semblent les plus pertinents pour notre analyse. Ces modèles que nous examinons se sont centrés sur des aspects différents : Vion s'intéresse surtout aux discours oraux, Adam davantage aux discours écrits alors que Bronckart et l'école de Genève à la fois aux discours oraux et écrits.

II.3.1.1. Modèle de Vion

Vion fait partie de ces auteurs qui s'intéressent plus particulièrement aux genres oraux. Il propose un modèle qui allie le « global » (la situation, le cadre interactif) et le « local » (les modules ou sous-genres). Le terme de module, qui s'inspire des travaux de Roulet (1985), réfère « à l'existence locale de types subordonnés au type plus général qui définit le cadre de l'interaction » (1999 : 98). Ce modèle correspond à un modèle hiérarchique rendant compte de la structure globale de la conversation. Le genre, pour Vion, correspond « à ce qui se joue au niveau le plus élevé dans les interactions verbales : le niveau de la définition générale de la situation et de ce que nous appelons le cadre interactif », c'est « le produit discursif d'une relation sociale déterminée » (1999 : 96). Tout discours relève d'un genre dominant qui dépend à son tour « de ce qui pourrait apparaître comme un sous-genre par rapport à une typologie générale » (1999 : 111). L'auteur note que, dans ce cadre, de manière locale, se manifeste tout un ensemble de genres subordonnés qui agissent par emboîtement et/ou successivité :

« Les genres développés, à un niveau modulaire, ne remettent pas en cause le genre dominant mais lui confèrent des particularités permettant d'apprécier les activités rédactionnelles des sujets. Cette prolifération de sous-genres fonctionnera aussi bien comme l'actualisation du genre dominant que comme la manière dont les sujets "transgressent" certaines attentes et font montre de leur maîtrise » (1999 : 111).

Etant donné qu'un module dépend d'un cadre interactif déterminé, il subit une influence de ce cadre mais qui subit de la même façon une influence de ce module. Tous les modules ne sont donc pas semblables. L'auteur relève, en outre, que cette diversité dépend non seulement de la multiplicité des cadres et des contextes mais aussi de l'activité des sujets qui ne sont pas obligés d'appliquer impérativement des règles.

Parallèlement à cette approche, se développent des approches qui portent à la fois sur des discours oraux et écrits. Celles-ci s'appuient, de la même façon que Bakhtine, sur différents plans d'organisation de la textualité, et développent à leur manière les notions de « thèmes », de « style » et de « construction compositionnelle », qu'ils désignent, entre autres, sous la forme d'« infrastructure textuelle », de « mécanismes de textualisation » et de « mécanismes de prise en charge énonciative » pour Bronckart, d'« organisation pragmatique » et d'« organisation propositionnelle » pour Adam ou encore de « composante linguistique », de « composante textuelle » et de « composante situationnelle » du discours pour l'Ecole de Genève.

II.3.1.2. Modèle de Bronckart

Bronckart (1987) considère, contrairement à Bakhtine, que les genres du discours ne peuvent s'opposer par leur caractère dialogique ou monologique. Tous les discours, selon Bronckart, s'inscrivent dans un dialogue, répondent à un discours antérieur et s'adressent à un allocutaire réel ou fictif. Devant l'infinie variété des productions langagières et le déplacement régulier de la notion de genres du discours à celle de genres de discours pour désigner des « sortes de textes », Bronckart (2004) considère qu'il serait plus pertinent de parler de « sortes d'activités langagières » ou de « sortes de discours » pour évoquer les genres du discours. De plus, dans la mesure où les « sortes de textes » sont très divers, par souci de délimitation et d'étiquetage, de nombreuses propositions de classement ont été élaborées, orientées dans la plupart des cas sur la notion de genre de texte (ou genre de discours). Etant donné qu'un texte s'inscrit obligatoirement dans un ensemble ou dans un genre, Bronckart préfère parler de genre de texte plutôt que de genre de discours.

Dans cette perspective, les activités langagières sont motivées par des buts communicatifs précis, elles apparaissent dans un contexte de production s'inscrivant dans un cadre interactif défini par quatre paramètres essentiels : le lieu social (école, famille, média, armée, etc.), la position sociale de l'émetteur (rôle d'enseignant, de parent, d'ami, de client, etc.), la position sociale du récepteur (rôle d'élève, d'enfant, de collègue, d'ami), le but de l'interaction (Bronckart, 1996). Ces activités langagières s'élaborent sous la forme d'un ou plusieurs types discursifs définis par leur « mode d'ancrage socio-énonciatif » (Bronckart, 2004). L'auteur accorde alors à ces types de discours un rôle prépondérant.

Le texte se définit alors comme toute unité de production verbale située, orale ou écrite, « finie et auto-suffisante (du point de vue actionnel et communicationnel) » faisant passer un message linguistiquement organisé et cherchant à produire sur son destinataire un effet de cohérence. Ainsi les textes, qui relèvent d'un genre, correspondent à des unités communicatives globales articulées à un agir langagier alors que les types de discours correspondent à des unités linguistiques « infraordonnées », à des segments qui entrent dans la composition des textes selon des modalités qui peuvent varier. Bronckart relève, de plus, que :

« Les genres combinent des modes de structuration particulièrement hétérogènes, de sorte qu'ils ne peuvent jamais être entièrement définis par un ensemble donné d'opérations cognitives, qui seraient matérialisées par un ensemble donné d'unités et de règles linguistiques » (2004 : 105).

A partir de là, Bronckart (1985) cherche à établir les fondements d'une description explicite de toutes les entités rendant compte du fonctionnement des processus de production du discours. Il propose alors un modèle hiérarchique qui assemble et subordonne trois couches d'organisation (infrastructure générale du texte, les mécanismes de textualisation et les mécanismes de prise en charge énonciative) composées elles-mêmes de divers processus.

L'infrastructure générale du texte se compose du plan général du texte qui concerne l'organisation d'ensemble du contenu thématique par les types de discours qu'il comporte, et qui désignent les sortes de segments que comporte le texte ainsi que par les séquences qui y apparaissent éventuellement. La notion de séquence (narrative, explicative, argumentative, etc.) désigne des modes de planification qui se déploient à l'intérieur du plan général du texte.

Les mécanismes de textualisation participent à l'établissement de la « cohérence thématique » du texte. Ils explicitent les grandes articulations hiérarchiques, logiques et/ou temporelles des textes. Parmi ces mécanismes se trouvent les mécanismes de connexion, de cohésion nominale et verbale.

Les mécanismes de prise en charge énonciative contribuent à la création de la « cohérence pragmatique » ou interactive du texte. Ils permettent la clarification des responsabilités énonciatives et « traduisent » les différentes évaluations formulées à l'encontre des différents aspects du contenu thématique. Ils orientent alors l'interprétation du texte.

Dans cette perspective, les types de discours constituent les ingrédients fondamentaux de ce que Bronckart appelle l'infrastructure générale des textes. Ils entrent dans leur composition quels que soient les genres dont ils relèvent selon des modalités très variables. Bronckart (1987) considère, en outre, que deux éléments majeurs sont à prendre en compte dans la

caractérisation des types de discours : le rapport entre le contenu thématique et la situation de production ainsi que le rapport entre les paramètres de l'interaction et de l'acte de production. Premièrement, soit le contenu thématique (ou référent) du discours et la situation de production de l'agent sont séparés et donc sont disjoints (ordre du RACONTER), soit ils ne le sont pas et sont conjoints (ordre de l'EXPOSER). Ainsi, soit les objets de discours s'avèrent présents dans l'espace-temps de la production soit ils ne le sont pas. Deuxièmement, soit les paramètres de l'interaction sociale (but de l'action, lieu social, destinataire, énonciateur) et ceux de l'acte de production sont mis en rapport et donc « impliqués », soit ils ne le sont pas et s'avèrent « autonomes ». En croisant ces deux éléments, Bronckart (1996) aboutit à la création de quatre « attitudes de locutions » qu'il qualifie de « mondes discursifs » : RACONTER impliqué, RACONTER autonome, EXPOSER impliqué, EXPOSER autonome. Il établit, à partir de là, quatre « types de discours », des architypes discursifs, qui constituent des formats de base : le « discours interactif », le « discours théorique », le « récit interactif » et la « narration ». Le discours interactif correspond alors à un dialogue comme à un monologue, produit à l'oral comme à l'écrit. Il se distingue des autres par la présence non seulement « d'unités renvoyant à l'interaction verbale elle-même, qu'elle soit réelle ou mise en scène, et au caractère conjoint-impliqué du monde discursif créé » (170 : 1996) mais aussi de phrases interrogatives, phrases impératives, phrases exclamatives et donc non déclaratives. Le discours théorique équivaut le plus souvent à un monologue écrit et se caractérise par la présence de phrases déclaratives. Le récit interactif est généralement représenté par un monologue. Il apparaît dans une situation d'interaction réelle à l'oral ou fictive à l'écrit. Il se caractérise par la présence de phrases déclaratives. La narration est le plus souvent écrite et monologuée. Elle ne se compose que de phrases déclaratives.

Bronckart (1996) souligne alors qu'en fonction « de la capacité d'auto-réflexivité du langage » qu'en ont les locuteurs d'autres types de discours peuvent survenir du mélange, de la fusionne, de la transformation ou encore de la transposition de ces quatre architypes discursifs.

II.3.1.3. Modèle d'Adam

Adam développe, quant à lui, un modèle hiérarchique à deux niveaux : un texte se compose d'une organisation pragmatique et d'une organisation propositionnelle, le texte étant défini comme « une configuration réglée par divers modules ou sous-systèmes en constante

interaction » (1997/2005 : 21). Ces deux principales organisations sont elles-mêmes constituées de différents modules qui peuvent être décrits en tenant compte des dimensions locale et globale des faits de langue.

L'organisation pragmatique comporte ainsi trois modules : la visée illocutoire, les repérages énonciatifs et la cohésion sémantique. Adam considère notamment que « la visée illocutoire globale définit tout texte comme ayant un but (explicite ou non) : agir sur les représentations, les croyances et/ou les comportements d'un destinataire (individuel ou collectif) » (1997/2005 : 22). L'ancrage énonciatif global attribue au texte « sa tonalité énonciative d'ensemble tandis qu'alternent d'incessants changements de plan énonciatifs » (1997/2005 : 23). La cohésion sémantique est caractérisée par le thème global de l'énoncé, elle différencie la fiction de la non fiction.

L'organisation propositionnelle se compose, quant à elle, de deux modules : la connexité textuelle et la structure compositionnelle des textes. La connexité textuelle, qui réalise une description de la « grammaire de texte », prend en compte différents plans correspondant à la « texture microlinguistique ». L'organisation séquentielle de la textualité permet « de théoriser de façon unifiée les « types relativement stables d'énoncés » ou « genres primaires du discours » » (1997/2005 : 28) évoqués par Bakhtine. Selon Adam, ce sont ces types d'énoncés ainsi que les régularités compositionnelles qui sont à la base des régularités séquentielles. Il considère alors que le module d'organisation séquentielle de la textualité constitue le niveau le plus pertinent pour élaborer une typologie textuelle.

Les textes sont ainsi constitués d'un nombre n de séquences prototypiques complètes ou incomplètes, généralement différentes, qui se combinent et s'emboîtent pour former un tout. Chaque séquence correspond à « un réseau relationnel hiérarchique », à « une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre » (1990/1996 : 84). Elle se compose de « paquets » de propositions, les macro-propositions, elles-mêmes constituées de n (micro)propositions. Ces « paquets » de propositions forment des prototypes de séquences élémentaires. Dans cette perspective, « les propositions sont les composantes d'une unité supérieure, la macro-proposition, elle-même unité constituante de la séquence, elle-même unité constituante du texte » (Adam, 2001/2005 : 30). Les textes correspondent ainsi à des combinaisons de plusieurs types de séquences qui peuvent se succéder, s'enchaîner ou encore s'alterner. Adam remarque, de plus, que « la plupart des textes se présentent comme des mélanges de plusieurs types de séquences » (1992 : 195). Ils se caractérisent généralement par un prototype séquentiel dominant.

L'auteur considère ainsi qu'il existe cinq structures séquentielles de base différentes : les séquences narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale.

Le prototype de séquence narrative trouve son origine dans les travaux de Labov et Waletzky (1967) que nous présenterons dans le chapitre suivant. Il comporte cinq phases qui se succèdent dans un ordre linéaire établi : la situation initiale (d'exposition ou d'orientation), la complication (de déclenchement ou de transformation), la phase d'actions, la résolution (de re-transformation), la situation finale. A ces cinq phases essentielles s'ajoutent deux autres phases : l'évaluation, dont la position n'est pas prédéterminée, et la morale, qui apparaît généralement au début ou à la fin de la séquence. La séquence narrative peut, dans certains cas, ne comporter qu'un nombre limité de phases (situation initiale, complication et résolution).

Le prototype de séquence descriptive se compose de trois phases qui se combinent et s'emboîtent selon « un ordre hiérarchique ou vertical » : l'ancrage, dans lequel le thème de la description est donné ; l'aspectualisation, dans laquelle les divers aspects du thème-titre sont énumérés ; la mise en relation par laquelle les éléments décrits sont assimilés à d'autres. Sont inclus dans les prototypes de séquence descriptive les segments injonctifs, programmatiques ou instructionnels.

Le prototype de séquence argumentative implique l'existence d'une thèse dans un domaine donné. Des données nouvelles vont ensuite surgir de cette thèse, elles vont faire l'objet d'un processus d'inférence qui va orienter vers une conclusion ou bien vers une nouvelle thèse. Le mouvement argumentatif présent dans ce processus d'inférence peut être agrémenté de certaines justifications ou supports mais il peut aussi être tempéré ou freiné par des restrictions. La conclusion dépendra donc du poids occupé par chacun de ces supports et restrictions.

Le prototype de séquence explicative s'appuie sur le raisonnement de Grize (1981). Il comporte quatre phases : le constat initial, la problématisation, la résolution et la phase de conclusion-évaluation.

Le prototype de séquence dialogale se fonde sur les premiers travaux de Roulet et ses collaborateurs (1985) mais aussi sur ceux de Kerbrat-Orecchioni (1990). Ce prototype se compose de deux séquences : les séquences phatiques et les séquences transactionnelles. Les séquences phatiques sont constituées d'échanges d'ouverture et de clôture ou d'entrée en contact. Les séquences transactionnelles sont composées d'unités verbales ou gestuelles permettant de rendre compte d'actes énonciatifs.

II.3.1.4. Modèle de l'école de Genève (Roulet, Filliettaz et Grobet)

Roulet (1991) comme Filliettaz (2001) considèrent, de la même façon que Bronckart, que l'analyse des types de discours porte sur les « infrastructures textuelles » et qu'elle relève de la problématique compositionnelle alors que celle des genres « renvoie aux attentes typifiantes qui caractérisent un ensemble potentiellement illimité d'activités langagières attestées dans une collectivité » (Filliettaz, 2001 : 309) et se situe au niveau de la dimension référentielle et interactionnelle du discours. Dans cette perspective, les textes sont des produits de la mise en œuvre de différents mécanismes structurants qui se décomposent en diverses opérations qui se réalisent elles-mêmes en utilisant des ressources linguistiques concurrentes.

Roulet, Filliettaz et Grobet (2001) élaborent, à partir de là, un modèle qui correspond à « un ensemble articulé d'hypothèses sur les différentes composantes, linguistique, textuelle et situationnelle, du discours et sur leurs interrelations » (Roulet, 2001 : 33). Ce modèle doit non seulement amener à la description des propriétés de l'organisation de discours particuliers mais aussi à l'explicitation de ces propriétés en référence à des principes généraux. Les contraintes situationnelles sont associées à l'univers de référence et à la situation d'interaction ; les contraintes linguistiques à la syntaxe et au lexique des langues utilisées ; et les contraintes textuelles dépendent de la structure hiérarchique du texte. A partir de là, les auteurs distinguent cinq modules, qui relèvent d'une des composantes présentées précédemment, qu'ils définissent en tant qu'espaces de traitement et de structuration d'informations d'ordres différents : les modules interactionnel et référentiel (dépendant de la composante situationnelle), le module hiérarchique (dépendant de la composante textuelle) et les modules syntaxique et lexical (dépendant de la composante linguistique).

Le module lexical recouvre la prononciation, l'orthographe, les propriétés grammaticales et les sens des mots des diverses langues. Le module syntaxique « consiste en un ensemble de règles déterminant les catégories et les constructions des clauses en usage dans une langue ou variété de langue » (2001 : 45). Il comprend, également, les informations données par des morphèmes (pronoms anaphoriques et temps verbaux) ou certaines structures syntaxiques (constructions disloquées ou clivées) qui aident à l'interprétation du discours. Le module hiérarchique se compose de trois catégories de constituants (l'échange, l'intervention et l'acte) qui peuvent avoir trois types de rapports différents (la dépendance, l'interdépendance et l'indépendance). Il repose sur un principe de récursivité qui « permet d'engendrer les

structures hiérarchiques des textes dialogiques et monologiques les plus complexes » (Roulet, 2001 : 45). L'échange est alors considéré comme l'unité textuelle maximale. Le module référentiel dépeint « les représentations mentales, conceptuelles et praxéologiques des activités, ainsi que des êtres et des objets qui constituent les univers dans lesquels le discours s'inscrit et dont il parle » (2001 : 46). Le module interactionnel s'attache à présenter les conditions matérielles et contextuelles de la situation d'interaction du discours : canal écrit ou oral, alternance des tours de parole ou d'écriture, nombre d'interactants, co-présence ou distance spatio-temporelle entre ceux-ci, réciprocité ou non de la communication.

Les auteurs, après avoir établi ces différents modules différencient sept « formes d'organisation élémentaires » qui résultent du couplage des informations provenant de ces différents modules : sémantique, prosodique (alliant informations lexicales et syntaxiques), relationnelle (alliant informations hiérarchiques, lexicales, et/ou référentielles), opérationnelle, séquentielle (alliant informations hiérarchiques et référentielles), informationnelle (alliant informations hiérarchiques, linguistiques et/ou référentielles) et énonciative (alliant informations linguistiques et interactionnelles). Parmi ces formes d'organisation, l'organisation opérationnelle réunit les descriptions des dimensions verbale et actionnelle du discours. L'organisation relationnelle s'occupe de la description des relations illocutoires et interactives entre les constituants du discours. L'organisation séquentielle définit les séquences typiques du discours : narrative, descriptive et délibérative, en se basant sur des informations d'origines hiérarchique, linguistique et/ou référentielle. L'organisation énonciative caractérise les segments de discours produits dans le discours lui-même par les locuteurs, à différents niveaux d'emboîtement. L'organisation compositionnelle s'occupe des formes et des fonctions des séquences typiques établies dans l'organisation séquentielle. Elle s'appuie sur le couplage d'informations issues des modules hiérarchique, référentiel et linguistique ainsi que de l'organisation séquentielle et de l'organisation relationnelle.

Dans cette perspective, pour Roulet et al. (2001) décrire l'hétérogénéité compositionnelle du discours revient à repérer et déterminer les types de discours qui sous-tendent les productions langagières, à identifier des séquences discursives dans des discours produits, à caractériser leurs propriétés émergentes internes et plus particulièrement les formes de ces séquences discursives mais aussi à préciser leurs fonctions cotextuelles et contextuelles, ou encore à décrire les relations hiérarchiques entretenues entre ces différentes séquences discursives. Ainsi, les différents genres de discours non seulement déterminent les types de séquences qui y seront dominants mais aussi influencent l'organisation interne des séquences

ou encore jouent un rôle primordial dans le repérage des séquences. Les frontières des séquences ne peuvent donc être strictes pour rendre compte de ces influences.

Les types de discours correspondent ainsi à des configurations textuelles très générales à l'origine de toutes les productions langagières (orales ou écrites, littéraires ou non littéraires). Ils sont en nombre limité et « peuvent être classés dans une typologie fermée dont les critères définitoires présentent une relative homogénéité » (Filliettaz, 1999). Les séquences discursives correspondent à des unités empiriques et donc à des segments ancrés contextuellement à partir desquels les types de discours se manifestent effectivement dans la réalité du discours produit (Filliettaz & Grobet, 1999). Ces deux auteurs distinguent ainsi clairement ces « deux objets majeurs du traitement de l'hétérogénéité discursive » : « celui de la réflexion typologique, qui porte sur la description des types de discours, et celui de la segmentation des discours, qui consiste à repérer des séquences discursives effectivement réalisées » (Filliettaz & Grobet, 1999 : 240).

Filliettaz (2001), qui porte notamment son attention sur l'organisation compositionnelle des discours, considère qu'il existe trois grands types de discours : la narration, la description et la délibération.

Le discours narratif correspond alors à un discours monologique qui conduit « à la création d'un monde discursif spatio-temporellement et logiquement disjoint du monde ordinaire dans lequel prend place l'action langagière : les événements qui s'y trouvent représentés prennent nécessairement place dans un univers de référence "autre" que celui dans lequel se déroule le procès de récapitulation ».

Pour décrire les caractéristiques du discours descriptif, Filliettaz s'appuie sur celles élaborées par Adam (1992). Le discours descriptif repose ainsi sur un ordre hiérarchique strict, dominé par quatre grandes phases. Outre l'ancrage, l'aspectualisation et la mise en relation décrits par Adam, Filliettaz ajoute la thématization. Cette dernière conduit à une expansion potentiellement infinie du discours descriptif. Celui-ci correspond donc à un segment textuel monologique qui a pour propriété de désigner les caractéristiques « des lieux, des êtres ou de toute autre unité référentielle pouvant faire l'objet d'une dérivation conceptuelle ».

Le discours délibératif regroupe à la fois le discours théorique, explicatif, argumentatif, informatif, etc. Filliettaz le définit « comme une sorte de « degré zéro » d'un modèle typologique, correspondant à l'ensemble des productions discursives qui échappent à la fois

aux propriétés de la narration et à celles de la description ». (2001) Il diffère du discours dialogal d'Adam.

II.3.2. Synthèse de ces modèles généraux d'analyse des genres oraux et écrits

Comme Bakhtine, l'ensemble de ces auteurs s'accordent à penser que le locuteur dispose, d'un « répertoire générique » (Moirand, 2003), de représentations et de connaissances des genres et de leurs constituants qui lui est propre. Kerbrat-Orecchioni & Traverso relèvent, en particulier, que le locuteur possède une compétence générique qui « est à considérer comme un système de *contraintes* aussi bien que comme un réservoir de ressources *communicatives* » (2004 : 46). Cette compétence non seulement astreint à se comporter « comme il faut » mais aussi indique « comment faire pour satisfaire aux attentes normatives en vigueur dans la situation et la société concernées » (2004 : 46). Ainsi chaque sujet doit pouvoir mettre en relation un texte avec un genre et mettre en place des attitudes qui vont lui permettre de l'interpréter. Bronckart (2004) considère, en outre, que l'agent qui produit un texte se trouve dans une situation d'action langagière caractérisée non seulement par ses représentations quant au contenu thématique à sémiotiser mais aussi par les propriétés matérielles et socio-subjectives du contexte de l'action. Il possède alors des connaissances de « l'architexte de sa communauté verbale et des modèles de genres qui y sont disponibles » (2004 : 104). Ainsi, un locuteur, en tenant compte des caractéristiques de la situation d'action, choisit un modèle de genre qui lui semble pertinent et l'ajuste aux caractéristiques particulières de la situation. Il produit ensuite un texte comportant les traces du genre adopté et celles du processus d'adaptation aux spécificités de la situation.

Cependant, au vu de la description de ces modèles nous constatons que des différences apparaissent non seulement sur la terminologie utilisée mais aussi sur la nature des unités observées. Alors que tous ces auteurs adhèrent au concept d'activités langagières, certains, comme Adam, accordent une place de premier plan aux séquences discursives alors que d'autres, comme Bronckart (1996) ou encore Roulet, Filliettaz & Grobet (2001), considèrent que ces séquences n'apparaissent qu'éventuellement, mais que ce sont en revanche les types de discours qui sont primordiaux. Selon eux, le texte est nécessairement composé de types de discours dans lesquels apparaissent éventuellement les séquences décrites par Adam.

Par ailleurs, les séquences du discours développées par Adam font l'objet de plusieurs critiques. Elles concernent, en premier lieu, la liste des séquences établie par l'auteur.

Bronckart (1996), Filliettaz (2001) ou encore Vion (1999) s'interrogent sur la validité de la séquence dialogale puisque, selon eux, tous les prototypes de séquences (récit, explication, argumentation, etc.) présentés par Adam s'inscrivent dans un dialogue et pas simplement dans un monologue. Filliettaz relève, en outre, que les discours dialogiques ne peuvent être étudiés pour eux-mêmes « que dans une démarche abstraite d'extraction, justifiable par les besoins de l'analyse, mais qui ne légitime pas pour autant la prise en compte d'une catégorie typologique supplémentaire ». Bronckart souligne, de plus, que les séquences descriptives ne doivent pas être considérées comme des séquences à part entière car elles sont généralement insérées dans d'autres séquences. Il observe, en revanche, qu'il serait nécessaire de créer une séquence injonctive spécifique. Pour Kerbrat-Orecchioni & Traverso (1999), il est difficile de se restreindre à ces cinq séquences, il serait possible d'ajouter des catégories comme le procédural, le didactique, le ludique ; Vion ajouterait également, entre autres, le résumé, les salutations ou encore le rapport.

Dans le chapitre suivant nous nous concentrons plus particulièrement sur les récits car ils sont au centre de notre recherche.

Chapitre III : Les récits

« Innombrables sont les récits du monde ». Ce constat, établi par Barthes (1966) n'est pas sans rappeler l'extrême hétérogénéité des genres du discours soulignée par Bakhtine (1984). Les récits se caractérisent par « une variété prodigieuse de genres » (Barthes, 1966). Ils peuvent à la fois être présents, selon cet auteur, à travers le langage, oral comme écrit, l'image, le geste, mais aussi également par le mélange de ces différents éléments, et peuvent prendre des formes infinies. Ils apparaissent ainsi « dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés » (1966 : 1). Adam (1990, 1994) considère, de plus, que les récits peuvent correspondre aussi bien à des formes élaborées opérant à partir de compétences ordinaires qu'à des récits ordinaires. Néanmoins, formuler une conceptualisation de l'objet « récit » ne peut être réalisé qu'en tenant compte de la grande variété des conduites discursives narratives : « définir la catégorie abstraite « récit » n'est possible qu'à partir de cette concrète diversité » (Adam, 1994 : 5). Etant donné cette grande diversité des récits, il est alors difficile de mettre en évidence une réalité discursive simple, aux contours bien déterminés (Adam, 1990). Il n'est possible d'établir des critères définissant le récit qu'en le comparant à d'autres types de textes (Adam, 1990 ; Fayol, 1985). Ce constat de grande hétérogénéité des genres de discours est, selon Adam, « un constat empirique préalable à toute définition des différences » (1990 : 90). Les travaux sur les récits peuvent alors être menés soit en prenant en compte les « contenus » et leur organisation et/ou soit en s'attachant aux caractéristiques formelles (pronoms, temps verbaux,...). Fayol (1985) ajoute que tout récit se compose d'au moins deux aspects complémentaires qui doivent être étudiés de manière indépendante. Selon l'auteur, d'un côté le narré qui renvoie « à la représentation cognitive des événements et états et de leurs enchaînements » d'un autre côté, la narration « qui a trait aux opérations de prise en charge par un locuteur et qui fait ainsi référence à une dynamique » (1985 : 10). Les différentes recherches qui se sont penchées sur les récits s'appuient sur l'un ou l'autre de ces deux aspects ou bien combinent les deux. Ce choix de privilégier tels ou tels aspects évolue parallèlement, comme nous allons le voir, aux différentes représentations et conceptions des genres de discours qui sont apparues au fil du temps et se sont développées.

Pour mieux comprendre ces différentes évolutions, nous réalisons une brève présentation des principales approches analysant les récits.

III.1. Les analyses structurales et sémiotiques

Les premières approches de l'étude du récit sont sémiotiques et structurales. Elles portent essentiellement sur des récits écrits tirés de la littérature. Ceux-ci sont alors perçus comme de simples objets à analyser, les processus mis en place pour les élaborer ne sont pas étudiés. Deux conceptions différentes de la structure du récit se dégagent alors : une conception qui se fixe sur les aspects séquentiels du récit et une conception qui met davantage l'accent sur la dimension temporelle du récit.

Le premier à formaliser une analyse du récit et à en développer une structure est Propp dans *Morphologie du conte*, publié en 1928. Dans cet ouvrage, l'auteur développe une « grammaire formelle » du conte qui, dans son esprit, n'est pas une fin en soi, mais seulement « la condition nécessaire de son étude historique » (1928/1970 : 25). Il constate alors qu'il est possible d'établir des constantes à la fois dans les personnages, dont il dénombre sept grands types, mais aussi dans leurs actions, dont il trouve trente et une fonctions qui correspondent à une grammaire de base. Du point de vue méthodologique, ces constantes sont mises en relief en comparant et superposant une centaine de contes russes d'un recueil d'Afanassief. Propp transcrit chaque récit sous forme d'une liste de fonctions correspondant, point par point, aux différentes phases du récit. Ces fonctions sont le plus souvent exprimées par un substantif d'action ou une locution équivalente. Elles doivent agir comme des éléments stables et constants des contes populaires et être indépendantes du personnage qui les accomplit et de la manière dont elles sont remplies. Elles sont en nombre limité et la séquence des fonctions s'avère toujours identique. Cette séquence est régie, selon un ordre chronologique très strict, par une double causalité : c'est parce que le méchant a commis un méfait qu'il est puni, et c'est pour pouvoir punir le méchant que le récit fait commettre un méfait. Avec cette fonction, il donne ainsi une définition du maillon élémentaire du déroulement de l'intrigue.

A partir de là, de nombreux auteurs vont s'inspirer de la « grammaire » de Propp et rechercher différents moyens pour dégager la structure des récits.

Brémond (1966) cherche en premier à définir le récit en le comparant à d'autres éléments :

« Tout récit consiste en un discours intégrant une succession d'événements d'intérêt humain dans l'unité d'une même action. Où il n'y a pas succession, il n'y a pas récit mais, par exemple, description (si les objets du discours sont associés par une contiguïté spatiale), déduction (s'ils s'impliquent l'un l'autre), effusion lyrique (s'ils s'évoquent par métaphore ou métonymie), etc. Où il n'y a pas intégration dans l'unité d'une

action, il n'y a pas non plus récit, mais seulement chronologie, énonciation d'une succession de faits incoordonnés. Où enfin il n'y a pas implication d'intérêt humain (où les événements rapportés ne sont ni produits pas des agents ni subis par des patients anthropomorphes), il ne peut y avoir de récit, parce que c'est seulement par rapport à un projet humain que les événements prennent sens et s'organisent en une série temporelle structurée » (1966 : 62).

Bremond (1973), comparant les personnages et les fonctions de Propp aux « pièces éparses d'un meccano », s'attelle à remplacer ce schéma unilinéaire par un schéma comportant des niveaux différents. Il suit la chronologie des fonctions établies par Propp mais propose de souligner les rapports entre certaines fonctions dans le but de créer des liens de solidarité et d'enchaînement. Il distingue alors six niveaux de correspondance entre certaines des fonctions des personnages. Il voit, de plus, dans le récit, une somme de virtualités dont certaines seulement s'actualisent à chaque stade de l'action.

Todorov (1966) étudie les récits à partir de ses deux principaux aspects : l'histoire qui prend en compte la logique des actions et une « syntaxe » des personnages et le discours qui prend en compte les temps, les aspects et les modes du récit (Barthes, 1966). Il construit alors un modèle quinaire du récit. Il considère que la séquence narrative minimale et complète doit comporter toujours et seulement cinq propositions :

- Pn1 : Situation stable
- Pn2 : Force qui vient la perturber
- Pn3 : Etat de déséquilibre qui en résulte
- Pn4 : Force dirigée en sens inverse qui rétablit l'équilibre
- Pn5 : Second équilibre différent du premier

Dans cette perspective, Pn1, Pn3 et Pn5 constituent des états d'équilibre et de déséquilibre et décrivent donc un état, Pn2 et Pn4 décrivent le passage d'un état à l'autre. Les macropropositions médianes (Pn2, Pn3 et Pn4) permettent la transformation d'un état initial Pn1 (équilibré ou non) en un état final Pn5. La situation narrative finie se compose donc de deux situations distinctes (Pn1 et Pn5) décrites à partir d'un petit nombre de prédicats. De plus, selon Todorov, « entre au moins un prédicat de chaque situation, il doit apparaître un rapport de transformation » (1971 : 239).

Todorov (1966) analyse également les différents enchaînements des séquences du récit (alternance, enchâssement,...) dans le but de rendre compte de la « génération » de tous les types de récit. Il étudie, par ailleurs, les rapports entre les personnages et considère que ceux-

ci peuvent se réduire à trois : le désir, la communication et la participation. Tous les autres rapports entre les personnages dépendent de ces trois prédicats et peuvent se décliner à l'aide de deux règles de dérivation : la règle d'opposition et la règle du passif. Selon la première règle, chacun des trois prédicats possède un prédicat opposé. La seconde règle, la moins répandue, correspond au passage de la voix active à la voix passive. Ainsi, chaque action a un sujet et un objet mais seul le verbe passe à la voix passive. Tous les prédicats sont donc considérés comme des verbes transitifs. A partir de ces trois prédicats de base et de ces deux règles de dérivation, Todorov aboutit à douze rapports différents au cours du récit. Cependant, l'auteur remarque que ces rapports font « abstraction de leur incarnation dans un personnage » (1966 : 134). Il avance alors l'idée qu'il existe deux niveaux différents de rapports : l'être et le paraître. Ainsi, dans cette perspective, pour décrire l'univers des personnages il faut trois notions : les prédicats qui correspondent à une notion fonctionnelle, les personnages qui peuvent avoir la fonction soit de sujet soit d'objet des actions décrites par les prédicats et qui correspondent alors dans les deux cas aux agents puis, les règles de dérivation qui décrivent les rapports entre les différents prédicats.

Cette structuration séquentielle des récits diffère de la sémiotique narrative de Greimas et de l'Ecole de Paris qui rendent compte de toutes les sortes de discours à partir d'une même syntaxe narrative, gommant ainsi toutes les différences et les spécificités. Pour Greimas, le récit, en tant qu'unité discursive est à traiter comme un algorithme et donc comme « une succession d'énoncés dont les fonctions-prédicats simulent linguistiquement un ensemble de comportements ayant un but » (1966 : 29). Cette succession confère alors au récit une dimension temporelle. De plus, pour que le récit ait un sens, il doit correspondre à un tout de signification et se présenter comme une structure sémantique simple. Les éléments considérés comme secondaires dans la narration n'appartiennent pas à cette structure simple et constituent donc une couche superficielle subordonnée. La structure narrative de base se compose ainsi de quatre « énoncés » organisés logiquement, mais qui ne se manifestent pas tous toujours : la manipulation, la compétence, la performance et la sanction. Greimas définit, à partir de là, la triade des épreuves performanciennes à laquelle s'ajoute la manipulation, à l'origine de la structure contractuelle à la base de tout récit (un destinataire fait savoir et vouloir au sujet-héros quel doit être l'objet de sa quête) : l'épreuve qualifiante (lieu d'acquisition, par le héros, de la compétence), l'épreuve principale (réalisation, faire ou performance du sujet-héros), l'épreuve glorifiante (lieu de la sanction, de la reconnaissance du sujet-héros).

De plus, Greimas (1966), contrairement à Propp, s'intéresse plus aux actions des personnages qu'à leurs fonctions. Il préfère parler d'actants plutôt que de personnages ou d'acteurs. Les actants possèdent un « statut métalinguistique » par rapport aux acteurs ; ils présupposent l'analyse fonctionnelle, c'est-à-dire la constitution de sphères d'action. Ils sont donc institués, selon l'auteur, à partir de la « réduction des fonctions seules » et sans tenir compte d'une reconnaissance explicite à partir de critères établis. Greimas distingue ainsi six rôles actanciels (destinateur, destinataire, sujet-héros, objet-valeur, adjuvant-force bénéfique, opposant- traître) qu'un même acteur peut occuper une, deux ou plusieurs fois. Cependant, suite aux avancées des recherches portant sur les genres de discours et plus particulièrement le récit, Greimas va prendre alors conscience des gommages qu'il avait réalisés puisqu'il écrit que si tout discours est « narratif », « la narrativité se trouve dès lors vidée de son contenu conceptuel » (1983 : 18).

III.2. Les analyses littéraires

Parallèlement à ces approches structurales et sémiotiques se sont développées des approches littéraires. Elles ne cherchent pas à établir une structure du récit mais à lui définir un rôle ou à décrire ses constituants.

Genette s'attache à définir le récit en le situant relativement à la narration et à la description :

« Tout récit comporte en effet, quoique intimement mêlées et en proportions très variables, d'une part des représentations d'actions et d'évènements, qui constituent la narration proprement dite, et d'autre part des représentations d'objets ou de personnages, qui sont le fait de ce que l'on nomme aujourd'hui la description » (1966 :156).

L'auteur souligne alors que la description se montre plus « indispensable » que la narration car il est plus aisé de décrire sans raconter que de raconter sans décrire, les objets pouvant exister sans mouvement, mais non le mouvement sans les objets. Cette dépendance de la narration à l'égard de la description ne l'empêche pas, en outre, de jouer constamment le premier rôle. Il rappelle, par ailleurs, les rôles assignés dans la littérature à la description : un rôle « décoratif », « d'ornement du discours », correspondant à une « pause » dans le récit ou bien un rôle explicatif et symbolique à travers les portraits physiques, les descriptions d'habillements et d'ameublements qui cherchent « à justifier la psychologie des personnages,

dont ils sont à la fois signe, cause et effet » (1966 : 157). L'auteur remarque, pour finir, que les différences qui apparaissent entre narration et description sont essentiellement des différences de contenu : la narration, constituée d'actions ou d'évènements envisagés comme purs procès, met en avant l'aspect temporel et dramatique du récit ; la description, portant sur des objets et des êtres traités dans leur simultanéité, perçoit les procès eux-mêmes comme des spectacles, interrompt le cours du temps et participe à l'étalement du récit dans l'espace. Alors que la narration se montre plus active devant le monde et l'existence la description semble plus contemplative et donc plus « poétique ». L'auteur émet cependant des réserves quant à ces distinctions entre narration et description car « du point de vue des modes de représentation, raconter un événement et décrire un objet sont deux opérations semblables, qui mettent en jeu les mêmes ressources du langage » (1966 : 158). De plus, il souligne que :

« En tant que mode de la représentation littéraire, la description ne se distingue pas assez nettement de la narration, ni par l'autonomie de ses fins, ni par l'originalité de ses moyens, pour qu'il soit nécessaire de rompre l'unité narrativo-descriptive (à dominante narrative) que Platon et Aristote ont nommée récit » (1966 : 158).

Dans un second temps, Genette (1966) s'attelle à comparer le récit au discours. Il rappelle que selon Benveniste :

« Dans le discours, quelqu'un parle, et sa situation dans l'acte même de parler est le foyer des significations les plus importantes ; dans le récit, [...] personne ne parle, en ce sens qu'à aucun moment nous n'avons à nous demander qui parle (où et quand, etc.) pour recevoir intégralement la signification du texte » (1966 : 161).

Cependant, selon Genette, ce récit et ce discours ainsi décrit ne se rencontrent quasiment jamais « à l'état pur dans aucun texte » : il n'y a aucun récit sans discours ou discours sans récit. Il note, en revanche, que le caractère pur du récit est plus facile à maintenir que celui du discours :

« Le discours n'a aucune pureté à préserver, car il est le mode « naturel » du langage, le plus large et le plus universel, accueillant par définition à toutes les formes ; le récit, au contraire, est un mode particulier, défini par un certain nombre d'exclusions et de conditions restrictives (refus du présent, de la première personne, etc.) » (1966 : 162).

Alors que le discours reste discours en présence de récit, le récit cesse d'être récit « pur » en présence de discours. Cependant, constate l'auteur, priver le récit de discours le ferait

« tomber dans la sécheresse et l'indigence : c'est pourquoi le récit n'existe pour ainsi dire nulle part dans sa forme rigoureuse » (1966 : 162).

Barthes considère, pour sa part, que le récit a pour fonction première non pas de « représenter » mais de constituer un spectacle : « la « réalité » d'une séquence n'est pas dans la suite « naturelle » des actions qui la composent, mais dans la logique qui s'y expose, s'y risque et s'y satisfait » (1966 : 26). En d'autres termes, l'auteur remarque qu'une séquence ne naît pas de l'observation de la réalité, mais d'un besoin d'aller au-delà de la répétition. Ainsi, l'homme qui produit un récit n'imité pas mais au contraire y administre régulièrement des éléments de sa connaissance, de son vécu personnel et de ses expériences.

Eco (1979), qui s'attache davantage à comprendre le fonctionnement des textes narratifs, considère qu'il est nécessaire, d'un côté, de prendre pour base la sémiotique narrative de Greimas qui prend « le texte d'en haut », au « plus profond de ses origines génératives » et donc qui étudie « comment un texte est produit et comment toute lecture de ce texte ne doit pas être autre chose que la mise au clair du processus de génération de sa structure » (1985 : 8). Mais, d'un autre côté, selon l'auteur, il est utile de rechercher « comment le texte (une fois produit) est lu et comment toute description de la structure du texte doit être, en même temps, la description des mouvements de lecture qu'il impose » (1985 : 8). Dans cette perspective, Eco définit le récit comme pouvant être limité aux conditions requises par la Poétique aristotélicienne :

« Il y suffit de déterminer un agent (peu importe qu'il soit humain ou non), un état initial, une série de changements orientés dans le temps et produits par des causes (qu'il n'est pas nécessaire de spécifier à tous prix) jusqu'à un résultat final (qu'il soit transitoire ou interlocutoire) » (1985 : 138).

Cependant, Eco admet que de telles conditions permettent de ranger n'importe quel texte dans la catégorie récit. D'autres conditions peuvent être introduites mais seulement en fonction du spécifique qui sera défini.

Ricœur (1986) associe au récit la notion de temps et de mise en intrigue. Il considère, en effet, que :

« Le caractère commun de l'expérience humaine, qui est marqué, articulé, clarifié par l'acte de raconter sous toutes ses formes, c'est son caractère temporel. Tout ce qu'on raconte arrive dans le temps, prend du temps, se déroule temporellement ; et ce qui se déroule dans le temps peut être raconté » (1986 : 12).

Ricœur s'inspire des travaux d'Aristote, centrés sur le couple *nouement/dénouement*, pour évoquer la mise en intrigue. Selon l'auteur, on ne peut parler de récit sans intrigue. Cette mise en intrigue « consiste principalement dans la sélection et dans l'arrangement des événements et des actions racontés, qui font de la fable une histoire « complète et entière », ayant commencement, milieu et fin » (1986 : 13). L'intrigue est, par conséquent, selon l'auteur, « l'unité intelligible qui compose des circonstances, des buts et des moyens, des initiatives, des conséquences non voulues » (1986 : 14).

Cette conception met à mal les analyses structuralistes et sémiotiques qui considèrent non seulement que la mise en intrigue met trop en avant la chronologie apparente du récit mais aussi qu'il est nécessaire de « déchronologiser » le contenu narratif et de s'appuyer sur la logique narrative pour rendre compte du temps narratif (Barthes, 1966). Selon ces deux approches, le temps n'existe pas, la temporalité ne représente qu'une classe structurelle du récit. Ainsi, Bremond qui reconstitue la syntaxe des comportements humains créés par le récit, établit le trajet des « choix » auxquels chaque personnage est soumis tout au long de l'histoire et met alors à jour ce que Barthes nomme « une logique énergétique » (1966 : 13), basée sur l'alternative de faire ceci ou cela. Todorov, quant à lui, s'appuie sur les « actions » et donc sur les personnages dans le but d'établir les règles par lesquelles « le récit combine, varie et transforme un certain nombre de prédicats de base » (Barthes, 1966 : 13). La logique achronique des structuralistes s'oppose donc à la « dynamique de surface à laquelle appartient l'intrigue ». Greimas adopte une démarche plus linguistique, puisqu'il recherche dans les fonctions des oppositions paradigmatiques tout au long de la trame du récit.

Parallèlement à ces approches s'en développent d'autres qui cherchent également à établir une structure du récit mais en prenant en compte, outre les récits littéraires, d'autres types de récits comme les récits oraux de rappel, de production d'histoires ou d'expériences personnelles.

III.3. Les analyses linguistiques et psycholinguistiques prenant en compte les réalisations langagières

Parmi ces analyses linguistiques qui prennent en compte les réalisations langagières, certaines d'entre elles se focalisent sur la recherche d'une organisation d'éléments hiérarchisés sous-jacente à tout récit alors que d'autres, en considérant les informations stockées en mémoire (analyse de Kintsch et Van Dijk puis en « schéma ») ou bien la dimension interactive du récit (modèle de Labov), cherchent à comprendre le traitement réalisé par le sujet « psychologique » pour produire un récit (Fayol, 1985).

III.3.1. L'analyse de Kintsch et Van Dijk

Kintsch & Van Dijk (1975) considèrent que pour analyser les discours, en particulier les récits, il est avant tout nécessaire d'accorder une attention particulière à leur structure sémantique et donc à leur « structure « logique » abstraite sous-jacente ». Ils ne prennent pas en compte les structures de surface morphologique et syntaxique des phrases d'un discours. Dans cette perspective la représentation sémantique du discours se définit comme un « n-tuple de propositions ». Une proposition est formée d'un prédicat suivi d'une séquence d'arguments. Les propositions sont soit « composées », si deux propositions au moins sont liées par paire à l'aide d'un connecteur, soit « complexes », si une proposition correspond à un de ses arguments. Les arguments appartenant aux propositions s'avèrent ordonnés en fonction de leur rôle sémantique, ou cas, par rapport au prédicat. Le texte correspond à la structure formelle, grammaticale, d'un discours et la base du texte à la structure sémantique sous-jacente au texte. Une base de texte est alors un « n-tuple de propositions ». Il existe deux types de base de texte : une base de texte implicite, qui ne contient aucune proposition dénotant des faits généraux ou particuliers supposés connus de l'auditeur par le locuteur, ainsi qu'une base de texte explicite, dans laquelle ces propositions exclues de la base implicite définissent la bonne forme théorique de la base du texte, sa cohérence. Les règles de cohérence sont alors définies à deux niveaux : la base de texte linéaire (propositionnelle) et la macro-structure. La micro-structure correspond à la structure locale, inter-phrases, et la macro-structure, à la structure globale qui sous-tend la signification de l'ensemble du texte ; toutes deux sont de nature propositionnelle. La cohérence linéaire dépend des liaisons entre propositions. Deux propositions sont liées si elles sont chacune constituées d'un terme qui dénote le même référent ou bien si les faits qu'elles dénotent sont liés. Une macro-structure

correspond à une structure de signification globale d'un texte, et donc à une séquence de propositions. Elle peut résumer une séquence entière de propositions du texte, c'est une « interprétation inductive » d'un texte. Un même texte peut disposer de plusieurs macro-structures de même niveau. Kintsch & Van Dijk soulignent que les règles qui agissent sur les micro-structures et qui engendrent les macro-structures doivent observer un principe de « pertinence relative » ; il ne peut y avoir de suppression d'une proposition si celle-ci est une présupposition d'une autre macro-proposition. Ces deux auteurs établissent alors des règles qui déterminent quelle information d'un récit on vise à se rappeler et comment l'information est agencée afin de définir le contenu d'une macro-proposition ainsi que l'organisation interne de toute la macro-structure.

Dans cette perspective, un récit correspond à un discours qui doit « éveiller l'intérêt de l'auditoire, ou par le type d'actions et d'évènements dont on parle, ou/et aussi par la façon dont ils sont racontés » (1975 : 104). Ces évènements et actions, selon Kintsch & Van Dijk, doivent être remarquables, c'est-à-dire qu'ils ne se retrouvent pas et ne sont pas attendus dans un grand nombre de situations et sont dépourvus de conséquences importantes. Les auteurs considèrent que ces contraintes pragmatiques fixent la structure du récit : « une situation initiale doit être décrite avec la caractérisation des agents, des propriétés, du lieu, du moment, et des circonstances physiques et socio-culturelles » (1975 : 104). Ils ajoutent que « c'est en référence à cette situation initiale que doivent être décrits un ou plusieurs évènements spécifiques qui satisfassent à la contrainte d'être remarquables » (1975 : 104). Cette séquence correspond, selon les auteurs, à la « complication » de l'histoire et les actions de l'agent qui viennent à la suite dans le temps, à la « résolution » de l'histoire. Ces deux séquences qui constituent l'épisode entier peuvent être suivies « par une évaluation qui spécifie les réactions (mentales) de l'agent/narrateur à l'épisode, et par une morale tirant les conséquences possibles de toute l'histoire pour la situation présente » (1975 : 104).

A partir de là, Kintsch & Van Dijk soulignent qu'il est possible de déporter la macro-structure d'une histoire donnée et donc de pouvoir dire comment une histoire va être stockée et amenée à être résumée et rappelée. La macro-structure doit également correspondre à une structure narrative et le résumé être un récit. Les auteurs considèrent que la macro-structure du texte ainsi que quelques propositions de la micro-structure subordonnées aux catégories de la macro-structure sont stockées dans la mémoire des sujets. Ils soulignent, en particulier, que lors d'un rappel les sujets font appel à la macro-structure comme indice de récupération des informations propositionnelles de détail du texte. Ils produisent alors à la fois des propositions de la macro-structure mais aussi de la micro-structure, qui sont encore à leur disposition, et

qu'ils enrichissent de reconstructions crédibles. Kintsch et Van Dijk ajoutent que lorsqu'un rappel est différé dans le temps, les sujets se rappellent davantage des propositions de macro-structure que celles de la micro-structure. La compréhension d'un récit n'est possible que parce que les sujets ont à leur disposition un schéma narratif classique appartenant à leurs connaissances générales qui sert à l'organisation de la base du texte. Les auteurs notent alors que « la compréhension peut ainsi être comparée au remplissage des cases vides dans un schéma d'histoire préexistant » (1975 : 107). Les macro-structures apparaissent pendant la lecture.

Par ailleurs, sur cette base, lorsque les auteurs évaluent les rappels des sujets ils ne prennent en considération que les propositions qui reproduisent des éléments du texte original et non celles qui n'y sont pas présentes et qui font l'objet d'inférences.

III.3.2. L'analyse en « schéma »

Les analyses en « schéma », développées comme des « grammaires de récit », prennent également leur origine dans les travaux sur la mémoire. Elles cherchent à adapter les règles et conceptions appliquées avec les phrases aux récits (Fayol, 2000). Le but étant alors, de définir, selon cet auteur :

« un ensemble exhaustif de catégories narratives – cadre, déclencheur, réaction, tentative, résultat, fin – et de relations entre ces catégories – rendre possible, être simultané, causer, succéder... - permettant, à partir d'un nombre fini de règles, de produire et comprendre une infinité d'histoires, et seulement des histoires, jusqu'alors inconnues » (2000 : 199).

Ces analyses se focalisent en particulier sur les représentations mentales des histoires des sujets, situées en amont des productions narratives. Chaque individu posséderait ainsi implicitement au niveau cognitif un modèle abstrait du récit qui comporterait ces catégories et ces règles d'agencement communes à tous les récits. Dans cette perspective, selon Fayol, « l'adulte tout venant utilise, pour rappeler des récits, une organisation d'éléments hiérarchisés dont les caractéristiques dominantes seraient communes à tout un chacun » (1985 : 45).

Mandler & Johnson (1977), adoptant une analyse en schéma, considèrent l'épisode comme un élément central de la structure sous-jacente au récit. Il se compose d'un « début », d'un « développement » et d'une « fin » pouvant chacun comporter diverses entités abstraites (Réaction complexe incluant éventuellement une Réaction simple et/ou un but ; Voie vers le but intégrant une tentative et un résultat) (Fayol, 1985). Ces entités peuvent alors se réaliser sous forme d'évènements ou d'états. Un récit peut comporter plusieurs épisodes dont les différentes catégories peuvent se combiner entre elles par la relation « cause ». Il peut, par ailleurs, y avoir une concomitance, une succession ou une causalité entre les différents épisodes.

Stein et Glenn (1979) s'appuient sur les travaux précédents pour définir leur « schéma ». La structure sous-jacente du récit s'organise de la même façon autour de l'épisode qui comporte désormais six catégories : un déclencheur qui amène une réponse interne caractérisant un état du personnage principal se traduisant par un déséquilibre psychologique qui motive un plan interne puis une mise en application par le biais d'une tentative-action(s) effectivement mise(s) à exécution qui entraîne(nt) une (ou plusieurs) conséquence(s) directe(s) ainsi que une (ou plusieurs) réaction(s) affective(s) et/ou cognitive(s) avec possibilité de passage à l'acte (Fayol, 1985). Les relations entre ces différentes catégories diffèrent en revanche quelque peu de celles établies par Mandler et Johnson. Stein et Glenn établissent des distinctions entre permettre, initier, motiver et entraîner.

Le « schéma » sous-jacent à l'épisode narratif constitue un modèle canonique unique, une modification de cet ordre canonique impliquerait une plus grande difficulté de traitement du récit par un sujet lors d'un rappel. Partant de ce constat, Stein & Nezworski (1978) construisent quatre types de textes : les textes conformes au « schéma » (déclencheur, réponse interne, plan interne, tentative, conséquence et réaction), les textes qui diffèrent quelque peu de ce « schéma » (conséquence directement après déclencheur), les textes comportant chacune de ces catégories organisées aléatoirement, les textes comportant chacune de ces catégories mais prises dans des récits différents. Après une étude des rappels d'histoires par les différents sujets, les auteurs constatent que celle qui est la mieux rappelée s'avère celle qui correspond au texte conforme au schéma ou en différant peu. Les rappels des autres types de textes comportent moins d'éléments et l'ordre de ceux-ci se trouvent souvent affectés. Ainsi lorsque le récit proposé est conforme au schéma ou en diffère peu, la charge cognitive est peu importante et les remises en ordre des éléments possibles alors que lorsque les récits subissent

de nombreux changements, la charge cognitive est forte et la gestion à la fois du traitement des éléments et de leur mise en ordre est compliquée. Les auteurs en concluent que le « schéma » guide la prise d'informations, la mise en mémoire, la réorganisation et le rappel de récit. Il apparaît alors « comme une organisation cognitive prélinguistique très générale qui rend compte de l'ensemble des séquences comportementales planifiées en fonction d'un but » (Fayol, 1985 : 62).

Les différentes approches basées sur le schéma ne prennent en compte que les contenus et écartent de leur analyse la narration, la mise en mots et en texte. Elles permettent principalement d'évaluer la compréhension des récits et non leur production (Fayol, 1985).

III.3.3. Les analyses basées sur le modèle labovien

Labov, ainsi que par la suite d'autres auteurs comme Brès, François ou encore Bruner, étudient la manière dont se structure le récit mais aussi les outils linguistiques utilisés pour le produire et rapporter des événements. Labov (1972/1976) souligne, en particulier, que pour étudier la langue, il est nécessaire d'observer directement et « d'aussi près que possible » les données du langage quotidien dans son contexte social. Les principaux modèles du raconté élaborés par les différentes écoles structuralistes ont essentiellement favorisé le « faire », et donc axé leurs analyses sur les structures supposées du récit en terme de contenu au lieu de considérer le rôle même joué par l'intrigue dans les récits (essentielle, centrale, prétexte, support d'autres discours...) et donc d'étudier différents types de discours (François, 1993).

Ce n'est qu'à partir des travaux de Labov & Waletzky (1967) puis de Labov (1978), qui étudie en particulier la langue vernaculaire des noirs américains à travers leurs récits d'expérience personnelle, qu'une attention spécifique est portée à la narrativité dans les récits oraux. Labov & Waletzky (1967) s'intéressent à la diversité des éléments qui structurent le récit oral et à la manière dont le narrateur communique une évaluation de son vécu à travers l'emploi de différentes techniques verbales. Labov (1978) prolonge l'idée d'évaluation en prenant en compte un plus grand nombre d'éléments, notamment « le degré d'élaboration syntaxique de la proposition elle-même » (1978 : 290) et met, de plus, en avant les effets de l'interaction avec l'observateur sur le récit oral produit. Il définit alors le récit comme « une méthode de récapitulation de l'expérience passée consistant à faire correspondre à une suite

d'évènements (supposés) réels une suite identique de propositions verbales » (1978 : 295). L'auteur ajoute que ce qui caractérise le récit « c'est que les propositions y sont ordonnées temporellement, en sorte que toute inversion modifie l'ordre des évènements tel qu'on peut l'interpréter » (1978 : 295-296). Labov qui rapporte la narrativité à la seule succession chronologique s'oppose ainsi à Ricœur qui considère que le lien temps/récit s'effectue par la catégorie de la temporalité (Brès, 1994). Selon Labov, le réel fait apparaître les évènements à la ligne du temps alors que le récit sélectionne et hiérarchise. Comme le remarque Brès, « la successivité n'est donc pas donnée (passivement) au récit par l'évènement mais construite (activement) par la mise en intrigue » (1994 : 75).

Dans la conception de Labov (1978), le récit oral minimal correspond ainsi à une succession d'au moins deux propositions ordonnées temporellement, unies par une jonction temporelle ; toute inversion de cet ordre engendre une modification de l'enchaînement des évènements du point de vue de l'interprétation sémantique. Labov différencie trois types de propositions : les propositions narratives, temporellement ordonnées, qui assument la dimension événementielle du récit (non déplaçables), les propositions libres, non fixées par une jonction temporelle (déplaçables) et les propositions limitées (déplaçables sur une partie du récit) qui assurent toutes deux sa dimension interactive. Il élabore alors, à partir d'une synthèse de ces récits oraux récoltés, une structure générale des récits. Un récit peut ainsi se composer de six parties ayant des statuts différents qui s'enchaînent ou s'emboîtent de manière plus ou moins complexe : le résumé, les indications, le développement, l'évaluation, le résultat et la chute.

- Le résumé

Le résumé, qui peut commencer le récit, se compose d'une ou deux propositions qui peuvent donner quelques indications sur le lieu, le moment, les personnes ou encore leurs actions, et présentent le développement. Il révèle le but et l'intérêt du récit et mais ne correspond pas à une annonce.

Le résumé pourrait répondre à la question : « de quoi s'agit-il » ?

- Les indications

Les indications donnent des informations sur le moment, le lieu, les personnes concernées, leur activité ou leur situation. Théoriquement, ces indications se rencontrent en début de récit mais bien souvent elles se retrouvent plus loin, à des points « stratégiques ». Elles se

composent le plus souvent de verbes à l'imparfait qui décrivent ce qui se passait avant que ne commence l'histoire ou bien durant celle-ci. Les corrélateurs font également partie, comme nous pourrions le voir, des indications.

Les indications pourraient répondre aux questions : « qui », « quand », « quoi », « où » ?

- Le développement

Le développement comprend une série d'évènements, liés par des liens de causalité, qui se succèdent, des complications et des résolutions. Il est composé de propositions narratives.

Le développement pourrait répondre à la question : « et après, qu'est-ce qui s'est passé » ?

- L'évaluation

L'évaluation correspond aux « procédés qu'emploie le narrateur pour indiquer le propos de son histoire, sa raison d'être : pourquoi il la raconte, où il veut en venir » (1978 : 303).

Elle « constitue une structure secondaire », qui réside essentiellement dans la partie qui lui est réservée mais qui se rencontre sous différentes formes tout au long du récit.

L'évaluation pourrait répondre à la question : « et alors » ?

Labov identifie quatre types de procédés évaluatifs différents :

- L'évaluation externe

Elle interrompt le récit dans le but d'expliquer à l'auditeur où en est précisément l'intérêt.

- L'évaluation enchâssée

Elle contient trois degrés d'enchâssement : le premier degré d'enchâssement consiste à « rapporter ses sentiments comme quelque chose que l'on a éprouvé au moment des évènements », le second degré engage le narrateur à « enclore son évaluation dans des paroles qu'il a adressées à quelqu'un d'autre », le troisième degré permet de « voir intervenir une tierce personne qui évalue les évènements à la place du narrateur » (1978 : 310).

- L'évaluation par le fait

Elle permet de savoir « ce que les personnages ont fait, et non ce qu'ils ont dit » (1978 : 311).

- L'évaluation par suspension de l'action

Les différents procédés d'évaluation cités précédemment ont pour effet d'arrêter le déroulement de l'action. Or, comme le remarque Labov, « c'est précisément cet arrêt qui attire l'attention de l'auditeur sur cette partie du récit et lui indique qu'il doit y avoir là quelque chose comme une évaluation » (1978 : 312).

- Le résultat ou conclusion

Le résultat marque l'achèvement des événements que décrit le récit. Il est composé de propositions narratives.

Le résultat pourrait répondre à la question : « comment cela s'est-il fini » ?

- La chute

La chute signale la fin du récit par différents procédés du type morale ou évaluation comme dans l'énoncé « ouais, c'te bagarre, ç'a été une des plus importantes », mais aussi du type « et puis voilà ». Elle permet également au narrateur de réaliser des observations d'ordre général ou d'expliquer l'effet qu'ont produit les événements sur le narrateur. Cependant, la fonction la plus générale de la chute, selon Labov, qui réunit toutes les formes, est qu'« elle clôt le développement et indique qu'aucun des événements qui ont suivi n'a d'importance pour le récit » (1978 : 302).

Labov considère que la chute ne répond à aucune question, elle a au contraire « pour fonction d'écarter toute question » (1978 : 307).

Ainsi, selon Labov, « un récit complet commence par quelques indications, se poursuit par un développement, s'interrompt au foyer d'évaluation, se conclut par un résultat et revient finalement au présent au moyen de la chute » (1978 : 306). Dans ce schéma, les parties narratives correspondent au développement et au résultat. Le développement rapporte alors des événements qui trouvent leur conclusion dans le résultat. Les parties évaluatives correspondent au résumé, aux indications, à l'évaluation et à la chute. Celles-ci sont essentiellement composées de propositions libres ou limitées (Brès, 1994).

Labov, par ailleurs, considère que la proposition narrative est « l'une des figures grammaticales les plus simples du discours suivi » (1978 : 313). Elle peut comporter différents types d'éléments : des conjonctions de coordination et adverbess de temps, des sujets simples (pronoms, noms propres), des auxiliaires sous-jacents, des verbes au prétérit suivis

éventuellement de particules adverbiales, des compléments plus ou moins complexes (objets directs et indirects), des adverbes de manière ou d'instrument, des adverbes de lieu, des adverbes de temps et syntagmes comitatifs. La proposition narrative peut également s'enrichir de quatre outils principaux qui ajoutent de la force à l'évaluation : les intensificateurs, les comparateurs, les corrélateurs, les explicatives.

- Les intensificateurs

Ils donnent plus de force aux événements. Ils sont nombreux et peuvent se ranger par ordre de complexité croissante : des gestes qui accompagnent les déictiques, au phonétisme expressif qui s'ajoute aux mots de la proposition, puis aux quantificateurs qui donnent de l'intensité aux propositions, jusqu'aux répétitions qui intensifient une certaine action ou suspend l'ensemble de l'action.

- Les comparateurs

Ils évaluent les événements établis en les opposant à tous ceux qui auraient pu se produire, mais ne se sont pas produits. Ils s'éloignent « de la ligne des événements narratifs pour envisager des possibilités non réalisées » (1978 : 326). Labov inclut, par ordre de complexité, parmi les comparateurs, les négations, les formes de futur, les modaux, les interrogations non enchâssées dans la trame du récit, les impératifs ou encore les comparatifs, les propositions disjointes par « ou ».

- Les corrélateurs

Ils associent deux événements réellement arrivés qui se rejoignent dans une même proposition indépendante. Ils incluent, par ordre de complexité croissante, les imparfaits, les infinitifs et les participes juxtaposés, les doubles appositions qui augmentent l'effet engendré par une description, les doubles épithètes, les syntagmes adjectivaux. Les imparfaits et infinitifs permettent de décrire le cadre de l'ensemble du récit, ils éclairent et évaluent l'évènement émis par une proposition narrative.

- Les explicatives

Elles correspondent à des « propositions subordonnées qui apportent des explications ou des évaluations sur les propositions principales, narratives ou déjà évaluatives, auxquelles elles sont attachées » (1978 : 328). Elles se composent de restrictives, associées à la principale par des conjonctions, et de causales, qui commencent par « puisque » ou « parce que ». Il

existe trois types d'attaches de ces propositions : simple, complexe et composé. Dans le cas de l'attache simple une seule proposition est attachée, dans celui de l'attache complexe une proposition est enchâssée dans une autre proposition elle-même enchâssée dans la principale. Dans le cas de l'attache composée deux propositions sont enchâssées au même niveau dans la phrase matrice.

Par la suite, de nombreuses études s'appuient sur ce modèle développé par Labov pour analyser des récits oraux. Certaines d'entre elles cherchent en particulier à détailler plus précisément les parties du récit de Labov, d'autres à les adapter à l'analyse de récits d'enfants.

Brès (1994), qui décrit avec précision le modèle de Labov, examine notamment les clôtures initiale et terminale de la structure du récit élaborée par cet auteur. Il la complète de cinq éléments qui assurent le récit dans l'interaction : le protocole d'accord, les énoncés véridictaires, les réactions des narrataires, l'évaluation post-narrative et la reprise narrative, la réponse des narrataires.

- Le protocole d'accord

Le récit oral débute par une négociation narrateur/narrataires qui inclut souvent un résumé. Ce résumé est à placer dans le protocole d'accord (offre/demande de récit), il dépend du type d'interaction.

- Les énoncés véridictaires

Le récit oral contient des énoncés qui attestent la véracité de la mise en intrigue du récit et évitent qu'il ne soit remis en question.

- Les réactions des narrataires

Les narrataires par leurs réactions montrent continuellement qu'ils suivent et qu'ils s'intéressent au récit.

- L'évaluation post-narrative et la reprise narrative

Au-delà de la chute, le narrateur bien souvent, sans intervention du narrataire, en plus de poursuivre son discours par une (ou des) évaluation(s) post-narrative(s) qui règle le sens et la

valeur explicite du récit, peut réaliser une reprise narrative dans laquelle il réitère tout ou partie des éléments du développement et de la conclusion.

- La réponse des narrataires

Elle évalue la mise en récit qui invite à une réaction, approbative ou réprobative des narrataires.

Ces cinq éléments, selon Brès, permettent une meilleure articulation du récit au narrateur, de l'interaction narrateur-narrataires :

« Le protocole d'accord réalise la négociation de l'offre-demande de récit entre les interlocuteurs, l'évaluation post-narrative règle le sens et explicite la valeur du récit avant de céder la parole à l'interlocuteur, l'énoncé véridictoire articule la parole narrative au tiers garant de la loi, l'évaluation du narrataire confirme – ou infirme – la mise en scène qui est toujours mise en jeu du je-narrateur » (1994 : 84).

Brès (2001) revient également sur l'analyse de la dimension événementielle qui englobe le fait de raconter quelque chose ainsi que les propositions narratives du développement et de la conclusion. Il considère que cette analyse labovienne ne permet pas la description complète de la réalité des conduites narratives et plus particulièrement la question de leur enchaînement :

« La relation de progression non inclusive, si elle structure très majoritairement l'enchaînement des propositions de la textualité narrative du récit conversationnel, n'est cependant pas la seule : on trouve également, certes très peu fréquemment, la simultanéité, la régression, l'inclusion, la composition » (2001 : 44).

Dans un autre registre, François comme Bruner proposent une analyse de récits d'enfants adaptée du modèle de Labov.

François postule notamment que c'est l'étude du récit de Labov qui semble la mieux illustrer « la différence entre la pure étude des structures et celle de l'efficacité de la mise en mots » et présenter « comment le texte qui fonctionne le fait essentiellement grâce au mélange des genres » (1984 : 101). Pour mettre en exergue la spécificité du monde du raconté il est impossible, selon l'auteur, de ne tenir compte que de la grammaire de texte, des successions attendues d'événements ou des éléments qui le rendent intelligibles. C'est, selon François,

« la façon de raconter et plus précisément l'hétérogénéité des organisateurs qui est constitutive du fonctionnement même du texte et du plaisir que nous y prenons » (1993 : 166).

Cependant, il souligne que les récits d'enfants ne peuvent faire l'objet d'exigences du même type que pour les adultes et qu'ils ne peuvent donc comporter tous les éléments décrits par Labov. Il remarque alors qu'il n'est pas utile de « considérer en soi la complexité syntaxique comme une valeur » mais plutôt nécessaire de « s'interroger sur les managements textuels qui sont rendus possibles par cette complexité » (1984 : 101). Il est important, dans cette perspective, selon Sabeau-Jouannet (1984), co-auteur entre autres de François, de prendre en compte « la pluralité des facteurs organisateurs du texte, dont la résultante constitue la ligne de pente spécifique d'un récit » (1984 : 199).

François (1984) modifie quelque peu le schéma de Labov pour l'appliquer aux récits d'enfants. Il considère alors que la phrase préférentielle du récit, par opposition à l'énoncé syntaxiquement minimal, se compose d'un connecteur, qui peut être facultatif, d'un sujet, sans expansion, qui désigne généralement un animé participant, et d'un verbe d'action au présent ou au passé composé accompagné de ses compléments préférentiels. Comprendre la *diversité* des procédures de *complexification* de la trame minimale, peut se faire par des « procédés d'introduction d'évaluation des événements rapportés (intensificateurs, onomatopées, comparateurs) », « par le *rythme* du développement des actions », « par le développement d'*antilinearités* créant une subversion de l'homologie entre la simple succession des événements et la linéarité du texte » (Sabeau-Jouannet, 1984 : 199). François remarque, en outre, que les quatre éléments (intensificateurs, comparateurs, corrélateurs et explicatives) mis en avant par Labov pour donner de la force à l'évaluation rendent cette évaluation trop vaste et que la conception de l'énoncé de base est trop extensive. L'évaluation doit correspondre à « tout ce qui fait sortir de la pure linéarité du récit, fournissant une justification implicite ou explicite du « pourquoi on raconte » » (1984 : 109). Il serait pertinent de rechercher « parmi les éléments étudiés ceux qui sont en relation d'affinité, non de correspondance bi-univoque » (1984 : 109) avec des changements intonatifs (discours rapporté, contraste), des classes lexicales (adverbes comme intensificateurs), des organisations grammaticales ou syntaxiques, tout ce qui relève de la succession ou du contraste des phrases. Il regroupe alors tout ce qui n'est pas récit minimal (succession d'événements sans changement de héros) autour de sept conduites :

- Les outils d'ouverture et de clôture qui peuvent être soit séparés du texte même du récit soit intégrés ;

- Les conduites de dramatisation qui correspondent à l'introduction d'un contraste entre ce que font ou veulent deux personnages : contrastes temporels ou marqués par les temps verbaux, intentions ou discours rapportés ;
- Les conduites de « transformation en spectacle » et/ou en discours explicatif introduites par des circonstants ou des enchaînements causaux ;
- Les intensificateurs présents dans le circuit évènementiel et la répétition qui dépasse (avec la dramatisation) la pure successivité de ce récit ;
- « L'amalgame avec des séries, des comparaisons avec d'autres situations, en particulier propre au locuteur » (1984 : 111) ;
- Des éléments du discours « générique », du savoir projeté sur les événements ;
- Toutes les marques de modalisation qui engendrent une mise en place respective de l'émetteur et du récepteur.

François note, en particulier, qu'il serait possible de distinguer « ce qui relève de la cohérence du contenu rapporté (indications, développement, conclusion), ce qui relève bien plus de l'interlocution (résumé, chute et « retour au réel ») et ce qui relève enfin de l'interaction entre locuteur et récepteur, les évaluations qui sont en même temps une façon de rendre compte du « pourquoi je raconte » » (2004 : 43). Il souligne de plus avec Delamotte que « toute approche du récit est contrainte d'opérer des choix et de privilégier certains aspects au détriment d'autres » (2004 : 29).

Pour finir, François remarque que l'ensemble de ces éléments ne peuvent être appris par pédagogie explicite ou par imitation directe.

Bruner, qui s'inscrit partiellement dans le schéma de Labov, considère que tout récit se compose en premier lieu d'un état canonique initial et stable du monde ordinaire « avec lequel nos habitudes de pensée sont déjà accordées » (2006 : 122). Cet état initial est ensuite troublé par une série de péripéties. Puis vient l'action qui représente les efforts réalisés « pour restaurer ou bien revenir à l'état canonique des choses » (2006 : 122). Pour finir survient la résolution qui correspond à la manière dont les choses parviennent à une conclusion, « avec succès ou bien autrement » (2006 : 122). Le récit contient également une chute, ou coda, qui engendre un commentaire ou une morale.

D'un autre côté, Bruner considère que les récits disposent d'une structure en Pentagone : un Agent, dans un certain cadre, réalise une certaine Action avec un certain Objectif pour

quelqu'un qui en est le Bénéficiaire. Pour transformer ces cinq éléments en une histoire, cela demande « un défaut d'accord entre ces mêmes éléments » (2006 : 124). Bruner rappelle que c'est ce que Kenneth Burke (1945) désigne comme un Désordre. Ainsi, le Désordre survient « lorsque l'ordinaire rencontre l'inattendu » (2006 : 124). L'auteur remarque que ce Désordre correspond de fait à ce qui se passe dans la vie et dans toutes les cultures, c'est pourquoi « c'est un moyen si efficace d'adaptation à l'inévitable incohérence culturelle » (2006 : 124).

Néanmoins, l'auteur postule que « bien que les différents éléments constitutifs d'une histoire soient universels, la forme qu'ils prennent reflète manifestement la culture au sein de laquelle le récit est raconté » (2006 : 123).

Avec l'analyse fonctionnelle-conceptuelle on passe de l'analyse du récit à l'analyse de la mise en mots des récits et donc des énoncés produits au cours d'un récit.

III.3.4. L'analyse fonctionnelle-conceptuelle

L'approche fonctionnelle-conceptuelle, qui s'inspire de l'analyse en schéma, se développe à la fin des années 1980. Elle porte sur des récits oraux, produits de manière monologique par différents sujets, et les analyse d'un point de vue linguistique et communicationnel mais aussi cognitif. L'approche est ainsi plus expérimentale que les précédentes, elle s'occupe moins de narrations spontanées et davantage de narrations produites à partir d'images fixes ou de films à partir de protocoles standardisés. Elle voit essentiellement le jour à partir des travaux de Berman & Slobin (1994).

La recherche menée par Berman & Slobin étudie les narrations d'enfants âgés de 3, 4, 5 et 9 ans et d'adultes âgés de 18 à 40 ans, produites à partir d'un livret d'images sans texte, « *Frog, where are you ?* », réalisé par Mayer (1969). Elle est conduite, en premier lieu, dans deux langues différentes (anglais, hébreu) puis, par la suite, dans cinq (anglais, allemand, espagnol, hébreu et turc), et aujourd'hui davantage encore.

Le but premier de cette recherche est d'étudier le développement des expressions temporelles dans deux langues différentes, l'anglais et l'hébreu. Ce choix de langue provient du fait que l'anglais dispose d'un ensemble de verbes marqués par le temps et l'aspect tandis que l'hébreu ne marque les verbes qu'avec ses trois temps (présent, passé, futur) sans grammaticalisation de l'aspect. Les auteurs se demandent alors si les enfants qui parlent

hébreu cherchent d'autres moyens linguistiques d'expression, comme par exemple des expressions lexicales, "pour compenser" ces différences de langue. Il en ressort alors que la forme et la fonction interagissent dans le développement du langage. Par « forme », ils entendent un large éventail de dispositifs linguistiques (morphèmes grammaticaux et inflexions liées aux connecteurs interclausaux et aux constructions syntaxiques) avec des éléments lexicaux codant des notions de la temporalité, de la manière et du lien de causalité. Par « fonction », ils entendent les buts poursuivis par ces formes dans les discours narratifs, buts de construire un texte cohérent et homogène à tous les niveaux, dans la clause, entre les clauses adjacentes et dans des segments de texte relatés plus larges.

Les auteurs, par la suite, étendent leur étude à d'autres langues et établissent différents constats. Ils remarquent non seulement que les narrateurs choisissent quels événements ils souhaitent mettre en avant mais aussi que les différents moyens linguistiques utilisés pour les encoder dépendent des langues parlées. C'est à travers les variations dans l'ordre des mots, les voix du narrateur (active vs passive) ainsi que les formes référentielles produites que certains éléments sont placés à « l'avant-plan » ou à « l'arrière-plan » de l'histoire. Chaque narrateur choisit ainsi les thèmes qu'il développe en premier lieu et les événements qu'il juge primordiaux, de premier plan, faisant partie de la trame, comparés à d'autres considérés davantage dans des commentaires. Avec l'âge, les enfants en viennent à comprendre les diverses façons dont les récits oraux peuvent être structurés de manière à produire les effets désirés. Les enfants doivent donc apprendre à sélectionner et organiser des événements verbalisés pour guider l'auditeur vers la réalisation de l'intrigue. Berman et Slobin soulignent, de plus, l'influence des caractéristiques de chaque langue sur le choix des formes utilisées. Les narrateurs utilisent les outils linguistiques disponibles dans leur langue pour relater de manière plus ou moins précise les différents éléments de l'histoire. Chaque langue nécessite ou facilite ainsi des choix particuliers. Ces auteurs postulent, en outre, que produire un récit ne consiste pas simplement en la production d'une chaîne linéaire d'événements successifs situés dans le temps et l'espace mais aussi en celle d'événements intégrés dans des structures hiérarchiques d'ordre supérieur constituant un tout cohérent. De plus, ils rappellent que les enfants les plus jeunes ont moins de possibilités d'expression car d'un point de vue cognitif ils ne peuvent concevoir la gamme des perspectives « encodables », d'un point de vue communicatif, ils ne peuvent évaluer pleinement l'état de connaissance de l'auditeur et d'un point de vue linguistique ils ne disposent d'aucune gamme complète de dispositifs formels.

Berman et Slobin constatent ainsi que les histoires recueillies sont racontées de différentes manières par les différents narrateurs car non seulement ceux-ci ont des âges différents,

parlent des langues différentes ou encore adoptent des points de vue divers pour parler des mêmes images. Ils montrent alors que chacun de ces facteurs (âge, langue, choix de la perspective narrative) influent sur les moyens linguistiques utilisés pour rapporter les événements dans le récit. Ils en concluent donc que le développement cognitif, communicatif et linguistique des enfants joue un rôle important sur les discours qu'ils produisent. Dans cette perspective, l'acquisition de la compétence narrative dépend de compétences linguistique, cognitive et communicationnelle. Berman et Slobin relèvent ainsi que seule la prise en compte de ces trois compétences va pouvoir permettre d'amener les enfants à être des narrateurs « natifs » et « compétents ».

Ces différentes approches montrent l'évolution des conceptions vis-à-vis du récit. Elles passent d'une conception purement structurale à une conception prenant en compte la dimension temporelle et interactive du récit, en passant par des analyses non pas des récits mais des mises en mots des récits.

Nous positionnant dans une conception interactionniste du langage, nous adoptons par la suite un modèle qui s'approche de celui développé par Labov ainsi que de ceux qui s'en sont inspirés. Nous nous appuyerons sur une analyse de la mise en mots essentiellement pour traiter des expressions référentielles produites par les adultes et les enfants.

En attendant, voyons plus précisément comment se co-construit un récit en dialogue à partir d'un support imagé.

Chapitre IV : Construction de récits en dialogue

Raconter conjointement une histoire à partir d'un support imagé demande à la fois de comprendre l'histoire au fur et à mesure du déroulement des pages du livre mais aussi de construire et de produire conjointement un récit cohérent. Comprendre un récit, selon Fayol (2000), nécessite de « dé-linéariser » des informations qui se succèdent conduisant alors à l'élaboration d'« une représentation compatible à la fois avec le texte, les connaissances antérieures qu'a le lecteur du domaine et l'intention de celui qui a rédigé, et donc choisi de mettre l'accent sur tel ou tel personnage (ou action) » (2000 : 187). En revanche, selon Fayol, produire un récit, à l'inverse de comprendre, ne nécessite pas de réaliser des inférences d'intention ou de contenu mais plutôt de communiquer des données fondamentales en réalisant une sélection de celles qui satisfont, en liaison aux objectifs poursuivis, , aux attentes des interlocuteurs ainsi qu'à leurs savoirs (conceptuels et linguistiques). Pour Veneziano et Hudelot (2006), raconter une histoire qui a du sens c'est certes raconter une succession d'évènements mais c'est surtout mettre en relation ces évènements et les appréhender du point de vue des personnages de l'histoire. Pour Préneron & Lambert-Kugler :

« Raconter suppose non seulement d'être en mesure de rendre compte d'une succession d'évènements impliquant une transformation des actants et du monde, mais aussi de les mettre en intrigue, c'est-à-dire de les rendre intelligibles et organisés par une tension qui les oriente vers la résolution d'une complication » (2010 : 99).

Par ailleurs, Bruner considère que « pour construire des histoires, il faut à la fois disposer d'une sorte de savoir et d'une façon de raconter, étroitement imbriquées, inséparables » (2002 : 28). Raconter une histoire implique alors de prendre en compte ces deux types de compétences : être capable à la fois d'intégrer des informations, de se représenter mentalement des objets, des personnages, des évènements, de construire une chaîne causale qui relie les différentes actions du ou des personnages aux buts poursuivis, mais aussi de mobiliser ses connaissances propres, de s'appuyer sur ses connaissances du genre, en l'occurrence, du récit et de sa structure.

Apprendre à comprendre et à produire des récits ne vient pas naturellement aux enfants mais implique un processus interpersonnel qui s'étend sur plusieurs années (Nelson, 1996). Pour y parvenir, les adultes doivent rechercher les manières les plus pertinentes de raconter

des récits aux enfants mais également rechercher les stratégies qui vont leur permettre d'accéder à une compréhension et une production optimales de ces récits. Tout ceci peut se faire, entre autres, au contact de récits oraux, produits au cours de récits d'expériences personnelles, de jeux, d'histoires racontées (Dickinson & Tabors, 1991), ou encore au travers de livres rencontrés et lus (Dickinson et Snow, 1987 ; Snow, 1983 ; Whitehurst & Lonigan, 1998). Ainsi, en plus d'inviter les enfants à dialoguer sur des événements présents dans l'immédiat de l'acte langagier, il est nécessaire de les impliquer dans des dialogues portant sur des événements non présents dans cet immédiat (Uccelli, Hemphill, Pan & Snow, 2005), d'évoquer régulièrement des expériences vécues passées (Low & Durkin, 2001 ; Peterson & McCabe, 1994 ; Reese, Leyva, Sparks & Grolnick, 2010), et donc de permettre aux enfants d'avoir des expériences narratives, autres que contextualisées et dépendantes de la situation, les conduisant ainsi, par la suite, à mieux comprendre, créer ou reproduire des récits (Veneziano, 2010).

Le récit est un médium fondamental pour l'enfant, un véhicule de la culture (Bruner, 2006). Cet auteur soutient en particulier que « la principale manière par laquelle nos esprits se conforment aux contraintes de nos expériences culturelles est par l'intermédiaire des histoires que nous racontons et que nous écoutons, qu'elles soient véridiques ou fictives » (2006 : 119). Ces expériences de récits débutent très tôt dans l'environnement quotidien des enfants, bien avant d'apprendre à lire et à écrire (Bruner, 1996). La lecture de livres d'histoires, qui fait partie de l'une d'entre elles, est particulièrement mise en avant par les recherches. Elle combine non seulement les caractéristiques du langage oral mais aussi la « décontextualisation » du langage écrit conduisant ainsi l'enfant à découvrir et à prendre conscience des différences, implicites, entre langage oral et langage écrit (Giasson & Boisclair, 1996). L'activité de lecture facilite, de plus, la création de formats qui fournissent des contextes répétitifs permettant la formation de « patterns » (Bruner, 1983 ; Snow & Ninio, 1986). Par ailleurs, comme les livres d'images offrent peu de possibilités d'actions, contrairement aux objets présents lors des jeux, l'attention des enfants est libérée et dirigée vers les éléments symboliques du livre (Ninio & Bruner, 1978 ; Snow & Ninio, 1986).

La lecture de livres correspond donc à une situation privilégiée permettant, comme nous allons le voir, le développement d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire dans différents domaines, qui varient en fonction de la nature et de la structure des interactions auxquelles sont confrontés les enfants.

IV.1. Importance de l'expérience de lecture de livres

La lecture de livres permet le développement d'un certain nombre de connaissances et de compétences à la fois langagières et communicationnelles, en particulier l'émergence de la littératie.

Elle invite, en premier lieu, à de riches conversations entre parents et enfants (Peterson & Mc Cabe, 1994 ; Wasik & Bond, 2001) et renforce les liens interpersonnels par la construction d'une histoire commune (Haden, Reese & Fivush, 1996). Elle permet de mettre en relation les expériences personnelles des parents et des enfants au contenu de l'histoire et de les comparer (Goodsitt, Raitan & Perlmutter, 1988 ; Jones, 1996 ; Kugler-Lambert & Préneron, 2010), d'apporter aux enfants de premières expériences non vécues précédemment (Jones, 1996) mais aussi d'élargir leurs connaissances générales (Haden & al., 1996 ; Jones, 1996), de stimuler leur imagination notamment en se projetant dans l'histoire ou en s'identifiant au héros (Boiron & Bensalah, 2006 ; Jones, 1996 ; Veneziano, 2010).

En second lieu, à travers ces lectures, les parents aident les très jeunes enfants ne serait-ce qu'à comprendre que les livres servent à lire et non à être simplement manipulés, que les images des livres correspondent à des représentations de choses, d'évènements et qu'elles peuvent être nommées (Snow & Ninio, 1986). En outre, les lectures de livres développent l'intérêt des enfants pour la lecture (Morrow, 1985), l'affinement de leurs goûts et de leurs préférences littéraires (Canut, 2011) et leur empressement à lire (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995 ; Roser & Martinez, 1985).

Ces lectures permettent, en troisième lieu, d'attirer l'attention des enfants sur les caractéristiques particulières du livre (Ninio & Bruner, 1978), la nature et les fonctions de l'écrit (Frier, 2006), les conventions de l'écrit (Wasik & Bond, 2001), les amènent aussi à saisir des aspects fondamentaux de la lecture (Snow & Ninio, 1986). Elles contribuent, de plus, à l'exposition aux formes grammaticales de la langue écrite et du discours littéraire (Bus & al., 1995 ; Grossmann, 1999) ou encore à l'exploration d'éléments narratifs plus complexes (McArthur, Adamson & Deckner, 2005). Elles développent, en outre, les compétences langagières des enfants (Sénéchal, LeFevre, Thomas & Daley, 1998), plus particulièrement l'acquisition d'un vocabulaire nouveau (Sénéchal, LeFevre, Hudson & Lawson, 1996 ; Sénéchal & LeFevre, 1992), plus riche et sophistiqué (Hoff-Ginsberg, 1991 ; Sénéchal, 2000 ; Sénéchal, Thomas & Monker, 1995), l'acquisition de structures syntaxiques plus complexes (Hoff-Ginsberg, 1991 ; Mason, Peterman & Kerr, 1988 ; Wasik & Bond, 2001) ou encore de

compétences narratives (McNamee, 1987 ; Morrow, 1985 ; Snow, 1983 ; Thomas, 1985), particulièrement lorsqu'elles sont accompagnées d'interactions de qualité avec leurs parents (Sénéchal, Pagan, Lever & Ouellette, 2008). Elles contribuent, de plus, à l'amélioration de la compréhension (Dickinson & Smith, 1994 ; Goodsitt & al., 1988 ; Jones, 1996 ; Roser & Martinez, 1985) et à l'habileté à rappeler des histoires (Makdissi, Boisclair, Blais-Bergeron, Sauchez & Darveau, 2010 ; Sulzby, 1985 ; Sulzby & Teale, 1991).

Cependant, dans une perspective interactionniste, l'émergence de ces compétences n'est possible qu'à travers la répétition de ces activités de lecture (Bus et al., 1995 ; Elangovan, 2013 ; Sénéchal et al., 1996) qui engendre l'internalisation de certaines conduites verbales impliquant par la suite l'apprentissage et la reproduction de « modèles » par les enfants (Bruner, 1983 ; Ninio, 1980 ; Snow, 1983). Ces lectures répétées de livres pour être efficaces doivent également s'accompagner de visites fréquentes à la bibliothèque, d'un nombre important de livres dans l'environnement familial et de modèles parentaux de lecture (Bus et al., 1995 ; Sénéchal et al., 1996). Mais la seule présence de livres et de lectures d'histoires régulières ne permet pas de favoriser la compréhension, le rappel d'histoire ou encore l'accroissement du vocabulaire des enfants tant à la maison qu'à l'école (Boiron, 2008 ; Brigaudiot, 2000 ; Thomas, 1985). Ceci n'est possible qu'à travers la quantité et la qualité des interactions qui ont lieu entre adultes et enfants au cours de ces lectures (Canut, 2011 ; Grossmann, 2001 ; Thomas, 1985 ; Wells, 1985). Sénéchal et al. (1995) remarquent, en particulier, que des enfants qui sont activement engagés dans une lecture de livre avec un adulte apprennent plus de vocabulaire que ceux qui l'écoutent passivement. Dickinson, McCabe & Anastasopoulos (2002) soulignent, de plus, que la qualité des interactions influence la richesse du vocabulaire. Hoffman (1993) constate, dans une autre mesure, qu'une simple lecture à haute voix insérée dans une routine de classe permet seulement de faire croire en apparence que l'enseignant s'engage dans la littérature avec ses élèves, mais que seule une expérience de lecture à voix haute de qualité, bien conçue et bien construite produit réellement des effets sur la langue, l'alphabétisation et l'accroissement des connaissances littéraires des enfants. La nature des interactions peut, en outre, affecter la quantité d'informations que les enfants mémorisent ainsi que leurs attitudes envers la lecture et les compétences acquises en lecture (Morrow, 1988). N'envisager la lecture d'histoires que comme une activité routinière réalisée rapidement et sans discussion ou ne l'utiliser que pour enseigner la signification de certains mots de vocabulaire ou répondre qu'à quelques questions littérales, n'encourage pas les enfants à développer une forme de pensée

décontextualisée (Beaudoin, Giasson & Boisclair, 1997). Pour ce faire, les adultes doivent servir d'intermédiaire entre le texte et les enfants. Ils doivent ainsi indiquer aux enfants comment faire appel aux connaissances dont ils disposent sur le monde, sur les conventions de la langue écrite, sur la structure d'un récit, pour comprendre le sens d'un texte (Beaudoin, Giasson & Boisclair, 1997 ; Gordon & Braun, 1983 ; Haden, Reese & Fivush, 1996 ; Low & Durkin, 2001 ; Martinez & Teale, 1993 ; Morrow, 1985 ; Reese & Fivush, 1993). Les adultes qui font la lecture aux enfants, en démontrant explicitement le processus de lecture intériorisé et automatisé par lequel ils construisent le sens de l'histoire, leur procurent ainsi des modèles de comportement de lecteur accompli (Beaudoin, Giasson & Boisclair, 1997). En particulier, fournir des modèles d'analyse d'histoires à partir de discussions guidées, de questions portant sur le contenu, les relations causales ou encore sur la structure des histoires, aide les enfants à développer des stratégies d'analyse de récit et leur permet d'aborder plus facilement d'autres histoires (De Weck, 1997 ; Veneziano, 2010). De Weck (1997) relève notamment que les enfants au fur et à mesure de leurs expériences intériorisent et sont capables de prévoir les questions potentielles qui peuvent leur être posées, et donc sont en mesure de gérer seul leurs récits. Morrow (1985) note, en outre, qu'une certaine catégorie de pré-lecteurs peut internaliser ces stratégies d'analyse d'histoires et les transférer ou les généraliser à d'autres expériences littéraires. Martinez & Teale (1993) soulignent, de la même façon, que si un enseignant aborde toujours une histoire de la même manière, les élèves de sa classe intériorisent cette démarche et la réinvestissent par la suite. La répétition de ces interactions lors des lectures conjointes aiderait alors les enfants à prendre conscience de l'existence d'un cadre organisationnel et à l'utiliser par eux-mêmes lors de leurs propres lectures d'histoires. Ils emploieraient ainsi ces connaissances, selon ces deux auteurs, pour distinguer les éléments importants des éléments mineurs, pour mettre en relation des événements, et savoir à quoi s'attendre dans une histoire.

Ainsi, les expériences de lecture que les adultes offrent aux enfants sont un élément majeur dans la construction de leurs connaissances et compétences langagières futures. De plus, comme le langage de l'adulte est censé influencer sur celui des enfants, la manière dont les adultes interagissent avec les enfants ainsi que la nature et la structure des interactions ayant lieu au cours de ces lectures jouent un rôle prépondérant sur la qualité et la quantité d'informations que les enfants intègrent et sur leurs attitudes face à la lecture (Teale & Sulzby, 1993).

IV.2. Comment les adultes interagissent-ils avec les enfants ?

Les conduites des adultes au cours d'interactions langagières avec des enfants ont fait l'objet de nombreuses recherches. Certaines d'entre elles ont cherché à mettre en évidence des styles d'interaction et/ou d'autres à déterminer la nature et la structure de ces interactions plus particulièrement en cours de la lecture, tout en évaluant leur impact sur les conduites des enfants.

IV.2.1. Styles d'interaction

Les recherches qui se sont intéressées aux styles d'interaction ont porté leur attention sur différents aspects : les styles de communication des mères, les styles parentaux d'éducation ou encore les styles de lecture des adultes.

IV.2.1.1. Styles de communication

Nelson (1973) est l'une des premières à s'être intéressée aux styles de communication des mères au cours d'interactions avec leur enfant. Elle a mis en évidence deux styles particuliers : un style référentiel, dans lequel les mères ont tendance à parler de manière simple et redondante, à poser fréquemment des questions, et un style expressif, dans lequel elles produisent des phrases plus longues et de nombreuses directives. Par la suite, s'appuyant sur les constats de Nelson, de multiples études s'efforcent à établir quelles conduites de mères semblent le plus favoriser le dialogue avec les enfants et enrichir leur langage. McDonald & Pien (1982), notamment, considèrent que les mères qui suscitent le plus le dialogue non seulement posent le plus souvent des questions à fort degré d'ouverture, et donc à « faibles contraintes », pour obtenir une réponse verbale de l'enfant et l'encourager à parler, mais aussi limitent la longueur des tours de parole, pour éviter de monopoliser la parole, ou encore maintiennent longuement un sujet, un thème durant le dialogue, pour garder l'attention des enfants. Inversement, les mères qui se montrent les plus directives limitent la parole de l'enfant : elles posent des questions à faible degré d'ouverture, et donc à « forte contrainte », changent très régulièrement de sujet de conversation, produisent de longs monologues et de nombreuses remarques sur les conduites verbales et non verbales des enfants en vue de contrôler le dialogue.

IV.2.1.2. Styles parentaux d'éducation

Un certain nombre d'études a, par ailleurs, montré que le style parental d'éducation, qui indique la manière dont les parents interviennent dans l'éducation de leurs enfants, peut être fortement lié aux conduites des parents en cours de lecture (Samson, Giasson et Saint-Laurent, 2000) et influencer sur les conduites des enfants (Bus & Van IJzendoorn, 1988 ; Pigem, Blicharski et Prêteur, 1995).

Samson et al. (2000) s'attachent, dans leur étude, à déterminer s'il existe un lien entre le style parental d'éducation et les interventions des parents en situation de lecture. Les auteures considèrent alors deux styles parentaux opposés : le style « démocratique » et le style « autoritaire ». Le style « démocratique », « contrôlant et centré sur l'enfant », qui « concilie plaisir et responsabilité ainsi que liberté et obligation dans la relation parent/enfant » (2000 : 165), induit un développement social maximal de l'enfant. Le style « autoritaire », « contrôlant et centré sur le parent lui-même » (2000 : 165), inflige des restrictions qui entravent l'expression des besoins de l'enfant. Les analyses portent sur les réactions (positives et négatives) et les aides (phonétique, sémantique, concernant un mot) produites par les mères en cours de lecture ainsi que sur quatre aspects de l'écrit (texte, lettres, illustrations, gestion du livre). Les résultats montrent que les mères, autoritaires ou démocratiques, produisent globalement autant de réactions positives, négatives (qui sont rares) et gère la lecture de la même manière. Les auteures en concluent alors que le climat de la situation, mesuré par la fréquence des réactions positives et négatives des mères ainsi que par la fréquence des interventions orientées vers la gestion du livre, ne dépend pas du style parental d'éducation. En revanche, elles montrent une influence du style parental sur les aides apportées par les mères aux enfants durant la lecture de l'histoire : les mères les moins démocratiques insistent sur les aspects formels de la lecture (phonétique, lettres) alors que les plus démocratiques valorisent davantage le texte.

Dans une autre mesure, Pigem et al. (1995) comparent les styles de lecture de mères dont les conduites éducatives familiales favorisent l'échange autour du livre et de l'écrit en général avec ceux de mères dont les conduites éducatives sont qualifiées « d'attentistes ». Les auteurs observent que les réactions négatives à l'encontre des enfants sont rares dans les deux groupes de mères. Néanmoins, des différences apparaissent au niveau des styles d'interaction. Les mères favorisant l'échange s'avèrent verbalement actives et manifestent des expressions

affectives positives envers leurs enfants qui se montrent par ailleurs très attentifs. Les mères « attentistes » participent peu verbalement ; elles cherchent essentiellement à solliciter l'attention et la participation des enfants. Ceux-ci participent alors essentiellement de manière non verbale, notamment par pointage. Les auteurs en concluent qu'il existe une interdépendance des conduites entre les mères et les enfants au cours d'une lecture d'album.

Bus & Van IJzendoorn (1988) considèrent pour leur étude deux types de mères : des mères ayant un attachement sécurisant à leur enfant et des mères qui ont un attachement anxieux. Les enfants dont les mères ont un attachement anxieux développent moins de confiance dans leur environnement et en eux-mêmes, sont moins flexibles et sont donc moins en mesure de faire face aux difficultés que les enfants bénéficiant d'un attachement sécurisant. Ces derniers se montrent moins distraits et ont moins besoin que leur mère fasse la discipline durant une activité de lecture que les autres. Les auteurs constatent que les mères à attachement sécurisant posent des exigences plus élevées pour leurs enfants que les mères à attachement anxieux. Les premières accordent alors plus d'attention aux aspects formels de la langue écrite, à l'enseignement de la lecture que les secondes. Elles ont également plus d'exigence pour leurs enfants qui entrent plus facilement dans la lecture que les enfants à attachement anxieux qui s'avèrent moins aptes à faire face aux problèmes liés à l'acquisition de la lecture.

Ainsi, d'après ces études, il semble exister un lien entre les styles d'éducation des parents, la manière dont ils interviennent avec leurs enfants en cours de lecture et les conduites de lecture des enfants.

IV.2.1.3. Styles d'interaction en cours de lecture

Lors des lectures conjointes, tous les adultes ne présentent pas les mêmes conduites de lecture et n'abordent pas le texte de la même façon. Leurs styles de lecture d'histoires dépendent, entre autres, des caractéristiques des livres, comme par exemple la complémentarité du texte et des images (Bastide & Joigneaux, 2014), des difficultés des livres (Grossmann, 1996/2000), des conceptions des adultes sur la meilleure façon de lire aux enfants (De Temple & Tabors, 1994) ou encore du rapport que les adultes entretiennent avec le texte (Frier, 2006 ; Grossmann, 1997).

La plupart des recherches mettent en avant deux grands styles d'interaction : un style d'interaction « faible » et un style d'interaction « fort » (Dickinson & Keebler, 1989 ; Grossmann, 1996/2000), qui regroupent, selon les auteurs, plusieurs styles de lecture.

IV.2.1.3.1. Le style d'interaction faible

Le style d'interaction faible se caractérise par des échanges peu nombreux entre les adultes et les enfants au cours de la lecture (Bastide & Joigneaux, 2014 ; Frier, 2006 ; Frier, Pons & Grossmann, 2004/2011 ; Grossmann, 1996/2000 ; Roser & Martinez, 1985 ; De Temple & Tabors, 1994). Les adultes font rarement de pauses pour discuter de ce qui a été lu et poser des questions. Ils jouent le rôle de « directeur » en assumant le « leadership » (Roser & Martinez, 1985) et font « figure de traducteur » (Frier & al., 2004/2011). Les adultes s'arrêtent régulièrement en cours de lecture pour apporter des commentaires, des développements, donner des précisions, expliciter ce que dit le texte. Le texte est au centre de la communication.

Ce style d'interaction faible peut regrouper trois styles différents de lecture.

Le premier style de lecture, que certains qualifient de « style impositif » (Frier, 2006 ; Frier & al., 2004/2011), se caractérise par une lecture « oralisation » (Bastide & Joigneaux, 2014) ou lecture « simple » (De Temple & Tabors, 1994). Les adultes lisent le texte de manière fidèle, linéaire et intégrale.

Le second style de lecture, qui peut être qualifié de « style théâtral » (Frier, 2006 ; Frier & al., 2004/2011), correspond à une lecture « mise en scène » (Bastide & Joigneaux, 2014 ; Dickinson & Kleeber, 1989 ; Frier & al., 2004/2011). Les adultes proposent alors aux enfants une version retravaillée du texte du livre dans un style dramatisé. Ils organisent la mise en scène du texte : ils sont acteurs, les enfants sont spectateur, le texte est « joué » (Frier, 2006 ; Frier & al., 2004/2011). Les mimiques faciales et gestuelles traduisent des actions ou des émotions (Bastide & Joigneaux, 2014). Ce style de lecture traite l'histoire comme une expérience esthétique (Dickinson & Keebler, 1989).

Le troisième style de lecture correspond à une lecture de type « récitation » (De Temple & Tabors, 1994). Les adultes lisent le texte, soit mot à mot ou phrase par phrase, et demandent aux enfants de répéter exactement de la même façon le mot ou la phrase juste énoncés.

IV.2.1.3.2. Le style d'interaction forte

Le style d'interaction « forte », dans lequel la communication est au centre de l'échange (Dickinson & Keebler, 1989) et le texte est secondaire, peut regrouper trois styles d'interaction différents qui dépendent des interventions que les adultes produisent.

Le premier style qualifié de « didactique » (Frier & al., 2004/2011), de « dialogique » (Bastide & Joigneaux, 2014), d'« interactif didactique » (Dickinson & Smith, 1994) ou d'« interactif standard » (De Temple & Tabors, 1994), dans lequel les adultes jouent le rôle d'« informateur/moniteur » (Roser & Martinez, 1985), est axé sur la compréhension du texte lu. Au cours de la lecture, les adultes font des pauses et discutent de l'histoire avec les enfants. Ils fournissent de nombreuses explications sur différents aspects de l'histoire, réalisent des commentaires induisant les interprétations des enfants, élargissent leurs connaissances. Ils jouent, de plus, sur le rythme de leur débit oral (arrêts, ralentis, accélérations...) et la prosodie afin de mettre en évidence certaines accélérations, situations ou mots considérés comme essentiels. Les adultes s'appuient sur les images du livre pour étayer ou guider les dialogues (Bastide & Joigneaux, 2014).

Le deuxième style, qualifié de « style réflexif » ou d'« axé sur la performance » (Dickinson & Smith, 1994), permet davantage « la création d'un espace réflexif » (Frier, 2006 ; Frier & al., 2004/2011), dans lequel les adultes jouent le rôle de « co-constructeur » (Roser & Martinez, 1985) et font « figure de guide » (Frier, 2006 ; Frier & al., 2004/2011). Ils lisent le texte fidèlement. Le guidage est conséquent mais est entrecoupé d'interventions des enfants qui deviennent co-constructeur de la narration. Les échanges entre les adultes et les enfants sont nombreux, ils s'avèrent plus importants que la lecture du texte même. Les adultes incitent les enfants à s'impliquer de manière personnelle dans l'histoire, à établir des inférences, guident de manière socratique, négocient le sens, rajoutent des éléments de contextualisation iconique et d'injonctions déictiques (Frier, 2006 ; Frier & al., 2004/2011). Ils invitent, en outre, les enfants à interpréter l'histoire comme ils l'entendent (Roser & Martinez, 1985). Les enfants s'interrogent, réfléchissent, imaginent des solutions pour les personnages, formulent des hypothèses, partagent des réactions personnelles, rapportent des expériences de la vie réelle (Frier & al., 2004/2011 ; Roser & Martinez, 1985 ; De Temple & Tabors, 1994). Cette lecture, qualifiée aussi de lecture « enquête », questionne le support et utilise les ressources propres des livres « tout en les contextualisant au sein d'un système sémiotique excédant celui que constitue ce support » (Bastide & Joigneaux, 2014 : 14).

Le troisième style de lecture est celui du « non-lecteur » (De Temple & Tabors, 1994). Les adultes tournent les pages et discutent sur les illustrations du livre, peu d'attention est accordée à l'histoire en elle-même.

IV.2.1.3.3. Variations dans les styles de lecture

Parmi les variations dont peuvent dépendre les styles de lecture il y a le rapport que les adultes entretiennent avec le texte. Celui-ci correspond à « la manière, individuelle, de restituer oralement le texte source » (Frier, 2006). Cette auteure, tout en s'appuyant sur les « marques du lecteur » décrites par Grossmann (1997), met en avant trois types différents de stratégies de lecture permettant d'orienter l'interprétation que les enfants font du texte : les « stratégies d'adjonction », les « stratégies de substitution », les « stratégies de troncation ».

Les « stratégies d'adjonction » correspondent à tous les cas où l'adulte va ajouter un élément au texte source. Outre les explications portant sur le sens d'éléments du texte source (terme, expression, énoncé) ou permettant d'enrichir les connaissances des enfants sur des points particuliers du texte (« reformulation par ajout » de Grossmann (1997)), ces éléments peuvent s'avérer très divers. Les adultes peuvent ainsi procéder à l'ajout d'éléments prosodiques ; de connecteurs et de termes liants (du type « et alors », « à ce moment-là », « eh ben », etc...) ; d'éléments de contextualisation iconique et des injonctions déictiques (déictiques spatio-temporels ou personnels invitant l'enfant à s'appuyer sur les repères visuels que lui indique l'adulte) ; de tournures enfantines ; de « doublages » (à des termes ou expressions trop complexes sont adjoints, en écho, des tournures plus proches du langage de l'enfant) ; des commentaires, des développements de passages jugés trop complexes (« reformulation résumante » de Grossmann (1997)) ; du guidage socratique sous forme de questions ; des marques d'implication des enfants à travers des questions de l'adulte ; des questions portant sur le lexique.

Les « stratégies de substitution » correspondent aux modifications du texte source par l'adulte « de l'intérieur ». Cette « reformulation substitutive » (Grossmann, 1997) permet à l'adulte de rendre le texte source plus accessible, plus compréhensible par l'enfant en échangeant un terme par un autre. Les substitutions les plus courantes concernent certains temps du passé, certaines expressions ou tournures jugés trop complexes pour les enfants.

Les « stratégies de troncation » ne concernent que de petites sections de phrases et proviennent le plus souvent de transformations sur la structure syntaxique de la phrase par l'adulte.

Ces différents styles d'interaction peuvent aussi bien caractériser les conduites des adultes que celles des enfants (Roser & Martinez, 1985), ils ne sont pas homogènes et transposables à l'identique de lecture en lecture (Frier & al., 2004/2011). Haden, Reese & Fivush (1996) remarquent que bien que les mères soient cohérentes dans le temps dans leur style de lecture du même type de livre, elles en varient cependant sensiblement lors de la lecture de types de livres différents au même point de temps. De la même façon, Martinez et Teale (1993) remarquent que le style de chaque enseignant est relativement constant au travers des différentes lectures qui leur ont été proposées. Mais en revanche, les enseignants adoptent des styles de lecture distincts, avec des variations apparentes du point de vue des conduites de lecture de chaque enseignant, du type d'informations apparaissant entre enseignant et élèves au cours de chaque lecture et des stratégies d'enseignement utilisées par l'enseignant.

Nombre d'auteurs considèrent que chaque adulte peut, à tout moment, suivant différents facteurs, adopter un style en particulier ou bien en combiner au cours d'une même interaction. Pour McDonald & Pien (1982) il existerait ainsi un continuum dans les conduites des mères pouvant aller d'une préoccupation première qui consiste à contrôler et diriger les conduites des enfants à une préoccupation majeure qui prend en compte la parole des enfants et les invite à dialoguer. Or, Hoff-Ginsberg (1991) postule qu'un seul axe ne permet pas de saisir toute la variabilité des conduites des mères avec leur enfant. Snow (1983), Haden, Reese & Fivush (1996) ainsi que Kloth, Janssen, Kraaimaat & Brutton (1998) soulignent, en outre, qu'il serait trop simpliste de revendiquer que certains styles sont bénéfiques au développement du langage et de la littératie alors que d'autres ne le sont pas. Chaque style de conduite joue au contraire un rôle dans des aspects différents du langage et de la littératie (Haden, Reese & Fivush, 1996). Grossmann (1996/2000) considère, en particulier, que le style d'interaction « faible » développe davantage la sensibilité et l'imagination des enfants alors que le style d'interaction « forte » introduit davantage de complicité entre adultes et enfants et un esprit critique. Martinez & Teale (1993) remarquent, plus spécifiquement, que les enseignants adoptent des styles de lecture différents en fonction des objectifs qu'ils souhaitent atteindre et voir reproduire chez les enfants. Ainsi, les enseignants qui se concentrent sur les informations importantes à chaque lecture d'histoire vont permettre aux

enfants d'intérioriser cette démarche et de développer cette stratégie pour toute nouvelle lecture en se concentrant systématiquement sur les informations essentielles plutôt que sur les détails. D'autres peuvent choisir de se concentrer sur le thème de l'histoire ou bien de donner leurs points de vue, leurs émotions dans le but que les enfants fassent de même lors de nouvelles lectures.

Au-delà des styles de lecture, la nature même des interactions verbales peut varier en cours de lecture.

IV.2.2. Nature des interactions verbales en cours de lecture

De nombreuses recherches ont, par ailleurs, cherché à décrire la nature des interactions verbales ayant lieu en cours de lecture et à déterminer celles qui favorisent principalement le développement de la littératie, et plus spécifiquement la compréhension et le rappel d'histoires des enfants ou encore l'acquisition d'un vocabulaire riche et de structures syntaxiques complexes.

Lorsque les adultes structurent le dialogue qu'ils engagent avec les enfants, évitent de les mettre en échec, les responsabilisent quant à la difficulté de la tâche, leur apprentissage, entre autres, de la compréhension des récits en est facilité (Snow, 1983 ; Thomas, 1985). De plus, Haden, Reese & Fivush (1996) postulent que les enfants dont les mères se sont focalisées sur la compréhension des histoires durant la lecture comprennent de manière générale mieux les histoires que les enfants dont les mères se sont focalisées plus spécifiquement sur les descriptions des images. Par ailleurs, lorsque les adultes prennent en compte les questions des enfants en y répondant, soulignent leurs réponses en les répétant (Whitehurst & Lonigan, 1998), les développent en y ajoutant de nouvelles informations, ils amènent les enfants à établir des connexions entre les différents éléments de l'histoire (Nelson, 1991 ; Peterson & McCabe, 1994) et améliorent ainsi leur construction et leur rappel des histoires. Low & Durkin (2001) mais aussi Reese & Fivush (1993) suggèrent, en outre, que les mères qui utilisent un langage riche et élaboré lors de lectures conjointes d'histoires permettent aux enfants d'employer un langage riche et élaboré et d'accroître la complexité et la richesse de leur rappel rétrospectif d'histoires quelques temps après.

Parmi ces études, nombre d'entre elles soulignent le rôle essentiel que jouent les questions (Florin, 1991 ; Lafontaine, 1984 ; McNamee, 1987 ; Nelson, 1991 ; Peterson & McCabe, 1994 ; Pratt, Kerig, Cowan & Cowan, 1988 ; Rondal, 1978). Les questions permettent non seulement d'établir et de maintenir la communication verbale entre adultes et enfants (Snow, 1978) mais aussi de développer les capacités langagières des enfants en leur donnant l'occasion de parler et de s'affirmer comme partenaires dans le dialogue (Lafontaine, 1984 ; Danis, Bernard, & Leproux, 2000) ou encore de favoriser chez eux un langage plus sophistiqué (Pelligrini et al., 1985; Sénéchal et al., 1995). La nature des questions peut dépendre, entre autres, de la place que les adultes souhaitent voir attribuer aux enfants au cours de la lecture. Justice & Kaderavek (2003) mais aussi Mc Ginty et al. (2012) remarquent, en particulier, que les adultes peuvent faire varier la directivité des questions qu'ils utilisent de sorte que le dialogue soit dirigé soit par eux-mêmes (« haute directivité ») soit par les enfants (« faible directivité »). Ainsi, des questions plus fermées, qui poursuivent ou prolongent ce qui a été dit précédemment, qui réfèrent à des informations qui sont perceptibles directement dans le texte ou dans les images, engagent peu les enfants à participer au dialogue mais mettent en avant les idées des adultes. En revanche, des questions plus ouvertes, qui initient un nouveau sujet, qui étendent un sujet dans lequel les enfants ne se sont pas encore inscrits, ou qui reviennent à un sujet qu'ils avaient abandonné, et dont l'information requise n'est pas directement présente dans le texte, encouragent la réflexion, les prédictions, la résolution de problèmes, les inférences et la participation verbale des enfants, et maintiennent ou prolongent leur attention et minimisent leur besoin de se détourner de l'activité. Dans ce cas, les enfants sont alors susceptibles de produire des énoncés plus longs et des constructions plus complexes. De plus, pour que les enfants soient verbalement actifs dans la construction du sens de l'histoire, les adultes posent des questions qui favorisent la compréhension, l'interprétation de l'histoire et peu de questions fermées dont la réponse est attendue (Makdissi, Boisclair & Sirois, 2010 ; Whitehurst & Lonigan (1998)). En outre, les enseignants qui engagent les enfants à ne répondre qu'à de simples questions de rappel ou de compréhension portant sur des faits précis et explicites (Dickinson & Smith, 1994) ou les mères qui se focalisent prioritairement sur des échanges sollicitant peu de recherche de la part des enfants, dont les informations demandées s'avèrent directement perceptibles ou ne requérant que des réponses en « oui » ou « non » (Reese, Haden & Fivush, 1993) engagent moins les enfants dans la compréhension des histoires.

D'autres recherches s'intéressent plus particulièrement aux choix des questions posées en fonction des objectifs à atteindre. Morrow (1985) relève que les élèves qui se sont vus poser, sur une longue période, des questions sur la structure de l'histoire lue (cadre, thème, épisodes de l'intrigue et résolution), sur des éléments explicites et implicites ou demandant une réflexion critique rappellent et comprennent mieux par la suite les histoires qui leur sont lues et répondent mieux aux questions qui leur sont posées que ceux qui n'ont bénéficié que de simples lectures. Plus particulièrement, lorsque les questions posées portent sur les causes ou les raisons d'événements clés d'une histoire (Veneziano, 2010), sur des éléments clés de l'histoire « qui tissent la toile de fond causale de l'histoire » comme par exemple l'émotion vécue par le protagoniste en différents temps de l'histoire ou encore les motivations qui poussent le protagoniste (Makdissi, Boisclair & Sirois, 2010), les enfants accèdent à une meilleure interprétation de la macro-structure du texte. Veneziano remarque, de plus, que des adultes qui posent ce type de questions lors d'une relecture conjointe ou donnent un modèle de récit aux enfants après un premier rappel d'histoire, réduisent leur charge cognitive et leur permettent d'appréhender plus facilement un nouveau rappel. Plus précisément, les adultes (enseignants et parents) qui posent aux enfants des questions catégorielles, leur permettent de mieux trouver les dernières informations dont ils ont besoin pour raconter une histoire (McNamee, 1987 ; Whitehurst & Lonigan, 1998), les aident à apprendre du vocabulaire ou à décrire des pages du livre (Whitehurst & Lonigan, 1998). De plus, les adultes qui posent, à de jeunes enfants, des questions du type « quoi » les invitent davantage à dénommer des objets, et donc à développer leur vocabulaire, que des questions du type « où » qui engagent essentiellement les jeunes enfants au pointage (Snow, 1980). McNamee (1987) remarque, en outre, que les adultes qui fournissent aux enfants des informations sous la forme de tag-questions du type « *Il partit voir le père de la jeune fille, n'est-ce pas ?* », les amènent à mieux raconter l'histoire.

Ainsi, la nature des interactions produites au cours de lecture d'histoire, et plus particulièrement des questions posées, semble jouer un rôle essentiel sur la compréhension, le rappel de récit ou encore l'augmentation du vocabulaire des enfants. Outre la nature, la structure des interactions en cours et autour de la lecture paraît également impacter l'acquisition de ces connaissances et compétences.

IV.2.3. Structure des interactions verbales autour de la lecture de livres

D'autres recherches s'intéressent plus particulièrement à la structure des interactions en cours de lecture (Dickinson & Kleeber, 1989 ; Dickinson & Smith, 1994 ; Dunning & Mason, 1984 ; Mason, Peterman & Kerr, 1988 ; Morrow, 1984). Les interactions sont alors découpées en trois phases : avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture. Mason, Peterman & Kerr entendent par « avant-lecture » le moment qui précède la lecture de la première page du livre, par « pendant la lecture » celui qui commence avec la lecture de la première page du livre et finit avec la dernière page lue du livre et par « après-lecture » celui qui commence avec les commentaires d'après-lecture et s'achève avec le signal de l'enseignant qui dit que la séance est finie.

Certaines de ces recherches cherchent plus spécifiquement à caractériser le contenu d'une ou de chacune de ces phases.

Selon Mason, Peterman & Kerr, qui se penchent plus spécifiquement sur les interactions enseignants-élèves, les interactions qui se produisent avant la lecture préparent les enfants à l'histoire. Elles portent sur trois types d'informations : des informations sur le livre, des informations sur le type de texte et des informations sur le but de la séance.

Pendant la lecture, les enseignants portent essentiellement leur attention sur la compréhension du texte qui se réalise au travers de l'élaboration de la narration et d'un questionnement qui porte sur le contenu de l'histoire. L'élaboration de la narration se fait par le biais de brefs commentaires des enseignants sur des événements importants, en montrant aux enfants comment élaborer du discours autour d'une image ou contribuer à expliquer l'histoire ou encore par l'intermédiaire de reformulations de phrases difficiles à comprendre. Cette élaboration de la narration aide alors les enfants à comprendre les mots nouveaux, à mettre en avant des éléments importants de l'histoire et à leur donner l'occasion d'explicitier ces éléments importants selon leurs propres mots. Mais le travail sur la compréhension et l'interprétation du texte se réalise également à travers une variété de techniques dramatiques : variation de la hauteur et le ton de la voix (Boiron & Bensalah, 2006 ; Mason, Peterman & Kerr, 1988), mimiques vocales et gestuelles (Boiron & Bensalah, 2006) ou faciales (Dickinson, 2001 ; Mason & al., 1988). Les changements de voix aident les enfants à repérer les différents personnages de l'histoire (Boiron, 2010), à les rendre vivants (Dickinson, 2001 ; Mason & al., 1988). Les lectures dramatisées permettent également aux enfants d'accéder aux sentiments potentiels des personnages aux motivations non directement accessibles par le

texte, d'établir leurs traits de caractère et de caractériser les relations que les personnages entretiennent entre eux (Boiron, 2010).

Lors de la phase finale, quatre types d'interactions différentes peuvent avoir lieu. Elles peuvent porter sur une discussion autour de la résolution de l'histoire, des informations qui y sont présentes, de l'examen du texte ou bien sur les activités qui ont suivi la lecture. Les auteurs constatent que les enseignants commencent généralement par engager les enfants à émettre des commentaires sur l'histoire, à réaliser une revue critique des idées présentes puis leur demandent comment se termine l'histoire et si elle peut être liée à l'expérience des enfants. Les questions posées par les enseignants portent alors sur les personnages, les relations entre les personnages, elles amènent également les enfants à faire des prédictions, à analyser le vocabulaire (Dickinson & Kleeber, 1989 ; Dickinson & Smith, 1994). Quelques questions peuvent être posées sur la nature du livre. Les enseignants peuvent également faire suivre la lecture par des activités dirigées (dessin et construction des images de l'histoire). Parler après la lecture de l'histoire contribue à aider les enfants à reconstruire et exprimer les idées importantes de l'histoire.

D'autres recherches évaluent, de plus, l'impact de ces manières d'aborder la lecture sur la compréhension et le rappel des enfants.

Dunning & Mason (1984) montrent, entre autres, à travers leur étude qu'il existe des différences importantes entre enseignants sur le temps accordé à l'avant, à l'après et au cours de la lecture. Dickinson & Smith (1994) considèrent que les enseignants qui lisent le texte, limitent les échanges en cours de lecture en posant peu de questions et en réalisant peu de commentaires, et qui engagent les enfants dans de longs échanges avant mais surtout en fin de lecture, favorisent davantage la compréhension des histoires et l'augmentation de leur vocabulaire que les enseignants qui ne produisent que des échanges en cours de lecture. Morrow (1984) pensent également que les enfants à qui l'on a posé des questions avant et après la lecture mais aussi en cours de lecture comprennent par la suite mieux les autres histoires lues que ceux à qui un enseignant n'a posé que des questions durant la lecture ou bien qu'avant et après.

Mason, Peterman & Kerr (1988) considèrent que, par ailleurs, pour que la compréhension soit maximale, il est également important que les enseignants explicitent leurs attentes. Ils peuvent leur demander d'écouter et de réfléchir pendant la lecture à certains éléments du texte comme les personnages principaux ; ainsi, après que le texte soit lu, ils réfléchissent et font attention aux différentes informations présentes dans le texte.

Néanmoins, pour certains auteurs, ces interactions ne suffisent pas, elles doivent être accompagnées d'autres types d'interaction ayant lieu autour de la lecture. Wasik, Bond & Hindman (2006) pensent que la plupart des études mettent essentiellement l'accent sur le travail de compréhension et de rappel de récits et peu sur le vocabulaire. Pour accroître le vocabulaire des enfants, les enseignants doivent leur permettre d'entendre et d'utiliser des mots de vocabulaire présentés au-delà de l'expérience des lectures de livres. Ils doivent alors interagir avec les enfants autour d'activités liées aux livres, en reprenant et en faisant des connexions avec les mots de vocabulaire rencontrés dans les livres. Ils permettent ainsi aux enfants de parler et de discuter de l'histoire à travers la lecture de livres mais aussi dans des activités liées aux expériences éducatives des enfants. Les auteures, en s'appuyant sur les travaux de Dickinson & Smith (1994), proposent qu'avant la lecture d'un livre les enseignants présentent des objets concrets qui représentent des mots de vocabulaire du livre et qu'après la lecture du livre les enfants se lancent dans des activités diverses autour de l'histoire. Ceci peut se réaliser à travers des séances de langage les engageant à s'exprimer et à élaborer leurs idées, leurs sentiments et leurs réactions sur les histoires mais aussi la réalisation de dessins ou d'objets sur des éléments de l'histoire. De la même façon, Dickinson, McCabe & Anastasopoulos (2002) soulignent qu'en plus des interactions riches en cours de lecture les enseignants doivent maintenir des conversations avec un vocabulaire riche tout au long de la journée, doivent créer des coins consacrés à la lecture ou encore aller à la bibliothèque dans le but de favoriser l'acquisition d'un vocabulaire riche par les enfants.

Comme nous venons de le voir, les styles, la nature ainsi que la structure des interactions jouent un rôle essentiel dans l'acquisition de savoirs et de savoir-faire langagiers. Cependant, la plupart des études présentées précédemment soulignent que ces interactions ne sont pas homogènes et peuvent varier selon différents facteurs.

IV.2.4. Facteurs impliquant une variation des interactions

Les interactions adultes-enfants peuvent se différencier non seulement selon l'âge des enfants, mais aussi le type de support ou encore la familiarité de l'histoire lue.

IV.2.4.1. L'âge des enfants

De nombreuses études constatent, d'une manière générale, que l'adulte adapte son langage à son interlocuteur (Rondal, 1983 ; Snow, 1977). En particulier, lorsqu'un adulte s'adresse à un jeune enfant son langage est différent de celui qu'il adresse à un autre adulte : il modifie certains aspects phonologiques, sémantiques, syntaxiques ou encore fonctionnels de son langage (Lafontaine, 1984 ; McDonald & Pien, 1982 ; Ninio & Bruner, 1978 ; Rondal, 1978). Il réduit, en particulier, sa diversité lexicale, utilise plus de mots à référence concrète, ajuste la longueur moyenne de ses énoncés à un niveau légèrement supérieur à celle de l'enfant. Il a également tendance à produire des énoncés grammaticalement bien formés, sans grande complexité syntaxique et utilise un nombre important d'interrogatives, suivies d'impératives et de déclaratives (Rondal, 1983 ; Snow, 1977).

Ce phénomène se retrouve également lors de lectures d'histoires. Les recherches qui se focalisent plus particulièrement sur ces lectures s'attachent à établir des corrélations entre l'usage de certaines conduites et l'âge des enfants.

Nombre de ces recherches soulignent que les conduites des mères dépendent pour beaucoup de leurs conceptions de ce qui doit être attendu des enfants à un âge particulier. Les mères de très jeunes enfants cherchent essentiellement à maximiser leur attention et leur participation (Goodsitt, Raitan & Perlmutter, 1988). Le plus souvent, pour obtenir ou conserver l'attention de jeunes enfants, les mères conduisent un monologue, en posant des questions auxquelles elles répondent elles-mêmes notamment par des dénominations et du pointage (Ninio, 1980 ; Bruner, 1983), produisent un grand nombre d'énoncés descriptifs et suscitent de nombreuses verbalisations (Sénéchal, Cornell & Broda, 1995) ou encore utilisent plus fréquemment des énoncés directifs (Mc Ginty & al., 2012 ; Pellegrini & al., 1985). Les enfants plus âgés ont, en revanche, moins besoin que leurs mères les aident à rester concentrés sur la lecture (Goodsitt, Raitan & Perlmutter, 1988). Par ailleurs, lorsque le niveau de participation verbale des enfants augmente, les mères réduisent leur directivité (Mc Ginty & al., 2012 ; Pellegrini & al., 1985) et leurs contributions (Dickinson et al., 1992). Elles attendent des enfants qu'ils prennent davantage en charge la direction de l'activité (Pellegrini & al., 1985) et une plus grande responsabilité dans les dialogues pendant la lecture (Dickinson et al., 1992). Les mères ne cherchent alors qu'à soutenir les contributions verbales des enfants et à les étendre. McArthur, Adamson & Deckner (2005) remarquent, en outre, que les enfants

âgés de 36 mois sont des demandeurs et des commentateurs plus actifs et s'engagent davantage dans des narrations que ceux âgés de 24 mois.

Par ailleurs, en ce qui concerne la nature des interventions verbales, Sénéchal & al. (1995) soulignent que les mères d'enfants âgés de 27 mois, contrairement à celles d'enfants âgés de 9 et 17 mois, ont tendance à poser beaucoup plus de questions et à faire plus de commentaires sur l'histoire que les mères d'enfants plus jeunes. McArthur & al. (2005) notent, en particulier, que les mères d'enfants âgés de 36 mois utilisent plus de questions catégorielles dans les dialogues que celles d'enfants plus jeunes. De plus, Danis & al. (2000) et Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek (2010) relèvent que les mères sont davantage susceptibles d'utiliser des questions plus ouvertes, qui demandent plus de réflexion, lorsque les enfants ont un langage plus sophistiqué et qu'ils sont déjà engagés verbalement de manière prolongée. Alors qu'avec des enfants plus jeunes, les mères posent pour beaucoup des questions fermées, dont l'information recherchée est directement accessible dans le texte (Dickinson & Smith, 1994). Whitehurst & Lonigan mais aussi McArthur & al. remarquent, notamment, que les questions adressées à de jeunes enfants concernent principalement des objets, des actions et des événements alors que celles posées à des enfants plus âgés portent sur des éléments narratifs plus complexes, qui mettent notamment l'accent sur la structure du récit et donc la séquence des événements de l'histoire et les changements intervenus. En outre, Goodsitt & al. constatent que les mères d'enfants âgés de 5 ans réduisent le nombre total de leurs énoncés assertifs lors des lectures et augmentent le temps consacré à la lecture de l'histoire contrairement aux mères d'enfants âgés de 30 mois. Ces premières mères diminuent également dans le temps leurs imitations mais pas leurs auto-répétitions considérant qu'elles sont toujours source de meilleur apprentissage du vocabulaire par les enfants. Whitehurst & Lonigan mais aussi Goodsitt & al. notent, en particulier, que les questions adressées à un très jeune enfant se focalisent sur les éléments d'une seule page alors que celles posées à un enfant plus âgé portent davantage sur le récit dans son ensemble, sur des éléments matériels du livre ou sur les relations entre le livre et la vie de l'enfant. Goodsitt & al. mais aussi Ninio (1980) et Bruner (1983) remarquent, plus spécifiquement, que les échanges autour du contenu de l'histoire augmentent avec l'âge des enfants et que les dénominations diminuent. De Temple & Tabors (1994) constatent, en outre, qu'en cours de lecture, avec de jeunes enfants, les discours des adultes portent sur des informations immédiatement disponibles à partir du texte ou des illustrations (catégorisation, dénomination, dénombrement) alors qu'avec des enfants plus âgés les discours portent sur des informations non immédiatement disponibles dans le livre (expérience de l'enfant, anticipations, explications, inférences). Pellegrini & al.

soulignent, de la même façon, que les mères d'enfants plus âgés mettent davantage en relation certains aspects de l'histoire aux expériences personnelles des enfants. De Temple & Tabors relèvent également que le style de lecture des mères varie en fonction de l'âge des enfants : les mères de jeunes enfants tournent les pages des livres et discutent essentiellement sur leurs images alors que les mères d'enfants plus âgés réalisent davantage une lecture linéaire sans pause. Bus & van IJzendoorn (1988) constatent, de plus, que les mères d'enfants plus âgés accordent moins d'attention à la narration, à l'interprétation des illustrations et des histoires et plus aux aspects formels de la lecture.

Ainsi, suivant l'âge des enfants les mères n'adoptent pas le même type de conduites. Les mères cherchent plus à maintenir l'attention des plus jeunes enfants et à donner plus de liberté aux enfants plus âgés à la fois à travers la place qu'elles leur accordent mais aussi aux types d'interventions verbales qu'elles leur adressent.

IV.2.4.2. Le type de support

Les recherches qui portent sur les lectures d'histoire se focalisent principalement sur des lectures de livres avec texte, peu d'entre elles accordent une importance aux livres sans texte. Or, pour nombre de chercheurs, faire la lecture à partir de livres d'images sans texte motive les enfants (Jalongo, Dragich, Conrad & Zhang, 2002), les fascine (Tauveron, 2002), facilite leur verbalisation, stimule leur entrée dans l'univers de l'écrit et plus particulièrement du récit (Rabatel, 2001-2002). Les livres d'images sans texte, facilement manipulables et reconnaissables pour de jeunes enfants, leur permettent d'interpréter le sens de l'histoire et de verbaliser bien avant qu'ils ne maîtrisent l'écrit, contrairement aux livres avec texte non directement accessibles par des enfants non lecteurs (Jalongo & al., 2002). Les images permettent, en outre, aux enfants de donner plus facilement une identité aux personnages, d'intégrer des événements très affectifs à leurs récits (Brigaudiot, 1993), et les aident à comprendre le déroulement de l'histoire (Brigaudiot & Ewald, 1990 ; Canut, 2011). Les livres sans texte sont d'abord simples, ils n'engagent pas les adultes dans des lectures complexes (Lacy, 1986) et les laissent libres de choisir les informations à souligner (Sénéchal, Cornell & Broda, 1995). De plus, selon ces derniers auteurs, alors que la présence de phrases contraint les parents à mettre l'accent sur l'information écrite, l'absence de phrases exige que les lecteurs sélectionnent les informations à examiner, choisissent le vocabulaire approprié et élaborent

leur propre syntaxe. Ces supports sans texte permettent alors aux parents de s'adapter à l'intérêt des enfants et au fur et à mesure de la lecture à leur compréhension et interprétation de l'histoire. Par ailleurs, la présence de texte conduit à une lecture littérale, tandis que son absence amène davantage à la production de questions, de réponses et de commentaires avec des enfants plus âgés et de vocalisations avec des plus jeunes.

Cependant, outre l'intérêt et le plaisir qu'une lecture de livre sans texte procure, élaborer seul un récit à partir de ce type de livre demande aux enfants, selon Veneziano & Hudelot, un travail interprétatif conséquent à divers niveaux :

« Au niveau de la situation et du contexte, de l'identification des objets, des personnages et des actions qui se cachent derrière les images statiques, et peut-être plus encore au niveau des liens causaux et motivationnels qui déterminent les événements et les comportements inférés des personnages » (2006 : 126).

Ces auteurs considèrent, de plus, que « c'est le narrateur qui, à travers la mise en langage, met en relation, à des degrés différents, les éléments imagés et construit un tissu narratif plus ou moins élaboré dans lequel ils sont insérés » (2006 : 126). Or, lorsque les jeunes enfants racontent des histoires à partir de livres comportant des images, celles-ci sont souvent décodées une à une (Brigaudiot, 1993). Elles engagent le plus souvent les enfants dans des descriptions d'états et d'actions (McArthur, Adamson & Deckner, 2005 ; Peterson & McCabe, 1994), des "descriptions juxtaposant des tableaux" (François & al., 1984), ou encore dans des prélèvements de détails, d'éléments disparates (Boiron, 2010). Les éléments narratifs se perdent dans des commentaires descriptifs, les événements se succèdent avec autant d'importance sans cohérence réelle (Brigaudiot, 1993). Les images invitent peu les enfants à la construction d'une histoire cohérente (Boiron, 2010) et à établir des relations entre les événements, les réactions des personnages, la complication (McArthur, Adamson & Deckner, 2005 ; Peterson & McCabe, 1994). De plus, les jeunes enfants ne sont pas encore en mesure de comprendre que les événements d'une histoire sont connectés entre eux et qu'ils forment une intrigue cohérente (Lacy, 1986).

Les jeunes enfants peuvent donc difficilement produire seuls une histoire à partir d'images. Il est alors nécessaire que les adultes les y aident en mettant en relief les éléments et les événements importants de l'histoire (Boiron, 2010) et qu'ils posent pour cela des questions mettant en évidence la structure narrative de l'histoire (White & Low, 2002). Ainsi, pour

éviter que les enfants n'en restent qu'à une simple description d'images les adultes doivent les conduire et les aider à comprendre et à établir des liens entre les divers éléments et événements de l'histoire.

IV.2.4.3. La familiarité de l'histoire lue

De nombreuses études montrent que les interactions adultes-enfants lors d'une lecture d'histoire, à l'école comme à la maison, diffèrent en fonction de la familiarité de l'histoire lue (Goodsitt, Raitan & Perlmutter, 1988 ; McArthur, Adamson & Deckner, 2005 ; Sénéchal, Cornell & Broda, 1995). Elles postulent, en outre, que les relectures d'une même histoire changent le caractère et la qualité des interventions des enfants et des adultes (Goodsitt & al., 1988 ; Hoffman, Roser & Battle, 1993 ; McArthur & al., 2005 ; Martinez & Roser, 1985 ; Morrow, 1988). De manière générale, les interactions verbales entre enseignants et enfants lors de lectures de livres s'avèrent plus riches lors des rappels que lors d'une première lecture (Brigaudiot, 1990).

Plus spécifiquement, les lectures répétées favorisent un accroissement de la quantité et de la complexité des commentaires des enfants, engendrent également de leur part plus de réponses interprétatives et plus de réponses axées sur l'écriture et la structure de l'histoire mais aussi engagent à une meilleure mémorisation et compréhension de chacune des histoires (Brigaudiot, 1990). Les enfants réemploient notamment dans leurs interventions le lexique déjà entendu et sont à l'origine d'initiatives de prises de parole (Brigaudiot, 1990). Sulzby (1985), en outre, qui demande à plusieurs reprises à des enfants âgés de 2, 3 et 4 ans de « lire » des histoires, remarque qu'au fur et à mesure des relectures les enfants les plus jeunes et les moins expérimentés passent d'un discours peu structuré proche du langage parlé à un discours comportant un registre et une intonation appropriés dans la lecture d'histoires. Les enfants les plus âgés et les plus expérimentés utilisent de plus en plus un discours proche de celui de l'auteur. Florin (1991) relève, de plus, que même les enfants les plus loquaces peuvent ne pas parler ou peu à l'école lorsqu'un enseignant leur racontent une nouvelle histoire.

Ces relectures modifient également les interventions des adultes. McArthur, Adamson & Deckner (2005) comme Sulzby (1985) constatent que lors d'une première lecture d'histoire,

les mères, mais aussi les enseignants pour la seconde auteure, cherchent à faciliter la compréhension de l'histoire. Ces adultes utilisent alors avec les jeunes enfants un langage hautement interactif, s'arrêtent notamment durant la lecture pour faire référence aux connaissances des enfants et à leurs expériences personnelles des éléments évoqués, produisent de nombreux commentaires et recentrent très souvent l'attention des enfants. Lorsque le livre est connu de l'enfant, les adultes de manière générale lisent l'histoire d'un seul trait sans quasiment aucune interruption (Sulzby, 1985) et les mères, en particulier, parlent moins et se concentrent essentiellement sur des aspects plus subtils et plus profonds du livre (McArthur & al., 2005). Elles évaluent, répètent et guident davantage les interventions des enfants. Elles posent plus de questions, qui s'avèrent, en outre, plus diversifiées, et réalisent plus de rétroactions. Goodsitt, Raitan & Perlmutter (1988) constatent, notamment, que les mères réalisent plus de lectures formelles et d'échanges avec les enfants sur le contenu de l'histoire et diminuent le nombre de leurs dénominations lorsque les livres sont familiers plutôt que lorsqu'ils sont nouveaux.

Dans une autre mesure, White & Low (2002) constatent que les mères qui ont la possibilité de visualiser les images d'un livre sans texte avant d'en faire la lecture aux enfants racontent des histoires plus cohérentes que celles qui ne les ont pas vues. La prévisualisation contribue à alerter les mères sur un certain nombre d'éléments importants fournis par les images : la nature des personnages principaux, leurs réactions, les actions prévues, les obstacles rencontrés, les problèmes que les personnages ont à résoudre, etc. En conséquence, selon ces auteurs, les mères ont alors moins d'efforts cognitifs à fournir lors de la lecture et construisent avec les enfants des histoires plus structurées. Les mères invitent également davantage les enfants à collaborer à la construction de l'histoire et posent des questions plus élaborées et moins répétitives. De plus, White & Low remarquent, que les enfants qui racontent les histoires les plus cohérentes ou qui les rappellent en tenant compte des composants de la structure narrative de l'histoire sont ceux dont les mères ont préalablement visualisé le livre sans texte avant la construction de l'histoire.

Comme les adultes jouent un rôle stratégique dans l'échafaudage des compétences narratives des enfants, un soutien supplémentaire qui leur est donné sous la forme de prévisualisation permet de renforcer leur représentation de l'histoire. Ainsi, suivant les buts à atteindre, la lecture de livres nouveaux, avec ou sans prévisualisation, ou bien déjà lus sera privilégiée.

A travers l'ensemble de ces études nous constatons que les styles d'interaction sont nombreux et qu'ils peuvent varier selon différents facteurs (situations, adultes, âge des enfants, familiarité avec l'histoire lue, prévisualisation, etc.). Les enfants sont donc notamment confrontés dès leur plus jeune âge à des styles de lecture différents, à des manières d'aborder la lecture différentes qui leur permet d'accumuler un certain nombre d'expérience des récits. Cette diversité d'expériences a également un impact, comme nous allons le voir dans le chapitre suivant, sur la manière d'introduire et de maintenir la référence au cours de production de récits.

Chapitre V : Construction de la référence en situation de production de récits

« Comment est-il possible que le monde étant ce qu'il est, c'est-à-dire peuplé d'une multitude indéfinie d'êtres et de choses, et nos intérêts personnels étant ce qu'ils sont, c'est-à-dire constamment changeants et soumis aux aléas du moment, nous réussissions quand même à nous mettre d'accord avec nos semblables (ne serait-ce qu'un instant) sur ce dont nous souhaitons les entretenir ? » (Charolles, 2002 : 1).

Cette question posée par Charolles nous permet à notre tour de nous demander comment les adultes et les enfants, malgré leur diversité, leurs intérêts personnels qui varient selon les circonstances et les situations, parviennent à dialoguer et à se comprendre dans des situations comme le récit d'histoires. C'est alors grâce à « des expressions qui codent des indications conceptuelles et des instructions de traitement très spécifiques dont l'interprétation, dans le contexte où elles sont employées, est conçue pour conduire au référent intentionné par le locuteur » (2002 : 5), qui sont appelées expressions référentielles.

Dans nos activités narratives, lorsqu'un locuteur débute un récit, il donne des informations sur le moment, le lieu, les personnages qu'il introduit et caractérise, comme nous avons pu le voir dans le chapitre sur le récit. Par la suite, ces référents soit se maintiennent tout au long du déroulement des événements soit sont mis à l'écart par l'introduction d'autres éléments nouveaux et ne réapparaissent qu'à un moment ultérieur. Ainsi, pour produire un récit le locuteur doit faire appel à ces expressions « à même de faire allusion à une entité extralinguistique (concrète, abstraite, générique, spécifique, etc.) existant dans un monde quelconque » (Charolles, 2002 : 247) ». Le plus souvent, en français, les expressions qui servent à la référence correspondent à des syntagmes nominaux (noms propres et noms communs), à des pronoms (personnels, démonstratifs, interrogatifs, possessifs ou relatifs), à des anaphores zéro (ellipses du sujet clitique ou dans une construction non finie). Cependant, l'emploi de ces expressions référentielles ne répond pas qu'à « des règles fixes attachées aux expressions qui livreraient quasi-mécaniquement ces référents » (Kleiber, 1990 : 241) mais varie aussi selon la situation dans laquelle se situe l'échange mais aussi selon « tout un arrière-plan de connaissances ou d'expériences plus ou moins partagées qui renvoient à la façon dont les interlocuteurs appréhendent intellectuellement ces situations » (Charolles, 2002 : 4). Ainsi, comme le rappelle Kleiber, « les seules données linguistiques ne suffisent pas à « donner » le référent visé » (1990 : 241). Dans une narration, en l'absence de connaissance

partagée, l'introduction d'un nouvel élément se réalise généralement au moyen d'un syntagme nominal indéfini situé en position post-verbale, introduit bien souvent par l'intermédiaire de formes présentatives du type « c'est un + syntagme nominal » ou « il y a un + syntagme nominal », ou éventuellement un syntagme nominal défini dont le référent peut être présupposé par le contexte, ou déterminé au moment de son introduction. En revanche, en situation de connaissance partagée, un syntagme nominal défini, un pronom personnel, ou un démonstratif peuvent aussi apparaître lors de l'introduction d'un nouveau référent. Généralement, la reprise immédiate de référents se produit à partir d'une forme pronominale, d'une anaphore zéro ou d'un syntagme nominal défini et la réintroduction à l'aide d'un syntagme nominal défini ou d'une dislocation nominale. En situation de connaissance partagée, d'autres emplois de pronoms et de syntagmes nominaux peuvent apparaître en reprise immédiate et les pronoms peuvent également servir à la réintroduction de référents.

Les usages des syntagmes nominaux définis et démonstratifs, des noms propres et des pronoms personnels et démonstratifs peuvent ainsi avoir une valeur anaphorique comme une valeur déictique. Sont considérées comme déictiques « toutes les expressions dont l'interprétation référentielle exige un retour sur la situation d'énonciation dans laquelle elles sont produites, en particulier sur le moment et le lieu où elles sont énoncées et les interlocuteurs impliqués dans leur production-réception » (Charolles, 2002 : 247). Sont considérées comme anaphoriques « toutes les expressions référentielles dont l'interprétation sollicite une autre expression référentielle mentionnée dans le discours » (Charolles, 2002 : 245). Les emplois anaphoriques des référents divergent ainsi des emplois en première mention.

La maîtrise par l'enfant de l'usage des expressions référentielles a fait l'objet d'une attention toute particulière. Les nombreuses recherches étudiant le développement de cette capacité s'accordent sur quelques points, comme nous pourrions le voir, mais aboutissent également à des résultats qui peuvent être contradictoires. Ces divergences proviennent en partie de la diversité des récits demandés (récits d'expérience personnelle, récits élaborés mentalement ou induits par des images), de leur modalité (oral ou écrit), des supports (suite d'images ou livre comportant des images), mais aussi des caractéristiques de la situation (connaissance partagée ou non avec un interlocuteur), qui peut alors être monologique ou dialogique.

Les principales sources de divergences qui nous intéressent proviennent du caractère des situations qui peut être monologique ou dialogique. Les recherches qui s'appuient sur des

situations monologiques, les plus nombreuses, s'accordent le plus souvent à penser que les premiers usages des référents sont à valeur déictique et donc que l'acquisition de la valeur anaphorique se réalise progressivement et de manière relativement tardive. Les situations qui s'appuient sur des situations dialogiques considèrent que ces deux valeurs s'acquièrent de manière parallèle mais qu'il est surtout nécessaire de considérer cette acquisition en dialogue pour qu'elle soit réellement effective.

Nous présentons chacune des deux situations en vue de comprendre plus précisément leurs similitudes et leurs différences.

V.1. Aperçu des études qui placent les enfants en position monologique

Les travaux qui estiment que le développement de la référence est tardif s'appuient le plus souvent sur des récits monologués. Bien que ces travaux convergent sur de très nombreux points, quelques divergences apparaissent du fait des situations mises en place : certaines d'entre elles placent les locuteurs en situation de connaissance partagée avec leur interlocuteur alors que dans d'autres il y a absence de connaissance partagée (les interlocuteurs ayant souvent les yeux bandés). Des études confrontent également les deux situations.

V.1.1. Absence de connaissance partagée versus connaissance partagée

Les recherches qui s'appuient sur l'exploitation de narrations en l'absence de connaissance partagée considèrent que l'acquisition de la valeur anaphorique se réalise de manière progressive. Elles stipulent alors que les enfants les plus jeunes produisent davantage de référents au moyen de déictiques (syntagmes nominaux définis et pronoms) et que ce n'est qu'à partir de 9 voire 11 ans que les enfants acquièrent la valeur anaphorique (De Weck, 1991 ; Hickmann, 2000, 2004 ; Karmiloff-Smith, 1985, 2003/2012).

Karmiloff-Smith (1985 ; 2003/2012) modélise le fonctionnement de la référence chez l'enfant. Elle considère que ce dernier passe par trois phases pour parvenir à une utilisation des référents s'apparentant à celle des adultes. Dans un premier temps, les enfants les plus jeunes (entre 4 et 5 ans) se situent dans une phase procédurale. Ils considèrent séparément les

images qui leur sont proposées, les décrivent localement sans les intégrer dans une planification globale. Dès leur introduction, l'usage des référents est à valeur déictique (syntagmes nominaux définis ou pronoms). Dans un second temps, les enfants de 6-7 ans passent par une phase métaprocédurale et mettent en place la « stratégie du sujet thématique ». Ils abordent alors toutes les images selon une perspective unique : le personnage principal occupe la place de sujet dans chaque référence ultérieure à l'introduction. Les enfants focalisent ainsi leur attention sur le personnage principal de l'histoire ainsi que sur un thème qu'ils développent. Dans un troisième temps, même si les enfants âgés de 8 à 9 ans s'orientent également vers « la stratégie du sujet thématique » en choisissant un thème et un personnage principal, ils ne réservent plus exclusivement la position de sujet à ce personnage mais également aux personnages secondaires.

Hickmann (2004), qui rappelle une de ses études (1982) au cours de laquelle des enfants âgés de 4, 7 et 10 ans racontent une histoire à partir d'une suite d'images à un adulte ayant les yeux bandés, remarque que les enfants les plus jeunes, âgés de 4 ans, n'emploient pas les référents de la même façon que les enfants plus âgés. Ils utilisent des pronoms coréférentiels qui se rapportent à des entités déjà mentionnées dans le discours, le plus souvent de manière déictique. De Weck (1991), à travers l'étude de productions d'enfants et d'adolescents (âgés de 5;7 ans à 15 ans) racontant une histoire à partir d'un livre imagé sans texte à un interlocuteur de sa classe qui n'y a pas accès, constate que, quel que soit l'âge des locuteurs, ceux-ci utilisent davantage de pronoms au cours de leurs narrations orales que de syntagmes nominaux. Elle relève notamment que le nombre de syntagmes nominaux augmente davantage dans le temps que le nombre de pronoms. En outre, de Weck comme Hickmann (2004) remarquent que les enfants les plus jeunes (âgés de 5;7 ans à 6;6 ans pour la première auteure et 4 ans pour la seconde) qui recourent le plus souvent aux pronoms pour évoquer les référents, le font fréquemment après une introduction réalisée au moyen d'un syntagme nominal défini ou d'un pronom personnel. Ce ne sont donc pas des reprises d'éléments explicitement mentionnés précédemment, ils ont alors une valeur déictique. De Weck constate, en particulier, que les enfants de cet âge réévoquent le plus souvent les référents d'un énoncé à l'autre. Elle note, en outre, que les enfants du second groupe d'âge (de 6;3 à 7;3 ans) produisent encore en grande majorité des expressions référentielles non anaphoriques mais que leur nombre diminue cependant du fait que les introductions au moyen de syntagmes nominaux définis diminuent. A partir de 7;8 ans, les pronoms sont davantage employés comme des anaphoriques et à 8;7 ans la fonction anaphorique des pronoms se confirme. De

surcroît, l'auteure relève que les syntagmes nominaux apparaissent plus tardivement dans leur fonction anaphorique que les pronoms. Alors que ces syntagmes nominaux s'avèrent très peu présents dans les productions des enfants les plus jeunes, à partir de 6;3 ans ils apparaissent davantage mais avant tout avec une valeur déictique. Ce n'est qu'à partir de 7;8 ans que les enfants les emploient principalement avec une valeur essentiellement anaphorique. Ainsi, à 8;7 ans, cette valeur paraît bien établie.

De plus, Hickmann (2004) comme de Weck (1991) soulignent que même si les jeunes enfants ont une connaissance de certains aspects du système nominal et pronominal, les emplois intra-discursifs des expressions référentielles engendrent, en général, chez eux quelques difficultés. En ce qui concerne l'introduction des nouveaux référents, ces auteures observent que les enfants utilisent soit des éléments qui les présupposent dès la première mention soit des éléments ayant des fonctions différentes comme des étiquetages déictiques. Pour Hickmann, ces introductions « primitives » sous forme d'étiquetages permettent d'attirer l'attention de l'interlocuteur sur quelque chose d'intéressant, qui offrent un début d'emplois ultérieurs de la forme indéfinie pour introduire des référents à l'intérieur du discours.

Karmiloff-Smith (1985, 2003/2012), en s'appuyant sur une étude menée auprès d'enfants âgés de 4 à 9 ans devant raconter une histoire à partir d'un livret comportant 6 images, remarque notamment que les enfants les plus jeunes introduisent le plus souvent les référents au moyen de syntagmes nominaux définis ou de pronoms mais qu'à partir de 6-7 ans les enfants le font au moyen de syntagmes nominaux indéfinis, les pronoms commençant à être employés de manière anaphorique.

Kern (2002), qui confirme cette tendance à travers l'étude des productions d'enfants âgés de 3 à 11 ans et d'adultes à partir du livret d'images « Frog, where are you ? », constate que les enfants à 3-4 ans produisent plus de formes inappropriées (syntagmes nominaux définis et pronoms) pour introduire les référents que de formes appropriées ; à partir de 5 ans, il y a une quasi égalité dans l'emploi de ces formes et, à partir de 6 ans, la tendance s'inverse. L'auteur remarque, en outre, que les formes les plus produites pour l'introduction des référents sont les syntagmes nominaux définis et indéfinis ; les enfants de 3 à 6 ans utilisant plus la première forme que la seconde, et inversement à partir de 7 ans. L'emploi des syntagmes nominaux définis diminue dans l'avancée en âge alors que celui des syntagmes nominaux indéfinis augmente. De plus, Kern constate que pour toutes les tranches d'âge, les sujets emploient plus de syntagmes nominaux indéfinis pour les personnages secondaires que pour les principaux. En revanche, le nombre de syntagmes nominaux définis diminue avec l'âge pour l'encodage

des personnages principaux, alors que celui des personnages secondaires a tendance à augmenter depuis le plus jeune âge jusqu'à l'âge adulte. Les pronoms occupent également une place importante dans l'introduction des référents chez les enfants âgés de 3-4 ans puis connaissent à partir de 5 ans une forte baisse jusqu'à être nuls à l'âge adulte. Ils sont davantage utilisés avec les personnages principaux (notamment le personnage principal du garçon) qu'avec les personnages secondaires. Les noms propres comme les syntagmes nominaux possessifs sont très peu introduits par les enfants mis à part ceux de 10-11 ans et par les adultes. Ainsi, Kern postule non seulement que plus les enfants avancent en âge plus ils emploient des formes appropriées pour introduire les référents mais encore que l'usage de ces expressions référentielles diffère en fonction du statut des personnages.

En ce qui concerne le maintien de la référence, Hickmann (2000) constate de nouveau que les enfants emploient des expressions qui relèvent à la fois de la fonction anaphorique ainsi que de la fonction déictique. De plus, l'auteur observe que, dès l'âge de 4 ans, les enfants sont en mesure de tenir compte de certains aspects sémantiques du contenu des récits et d'aspects pragmatiques qui régissent les relations entre les énoncés du co-texte. Cependant, elle souligne que ce n'est qu'à partir de l'âge de 7 ans que les enfants « présupposent les référents par rapport au co-texte et/ou ne les « ré-introduisent » plus d'énoncé en énoncé lorsque c'est clairement possible, notamment lorsqu'ils se réfèrent souvent à un même personnage principalement présenté comme agent et/ou sujet d'une image à l'autre » (1987 : 256).

Hickmann (1987, 2004), de Weck (1991) comme Karmiloff-Smith (2003/2012) postulent, en outre, que l'utilisation des expressions référentielles varie selon le statut des personnages ainsi que, pour la dernière auteure, selon les changements de rôle qui se réalisent au fur et à mesure. Pour Hickmann, les pronoms explicites et les anaphores-zéro réfèrent le plus souvent au personnage central de l'histoire alors que les syntagmes nominaux et parfois les pronoms aux personnages secondaires. Pour Karmiloff-Smith, la position sujet est destinée au personnage principal, les personnages secondaires ne sont jamais mentionnés dans cette position. L'auteure souligne, en particulier, que les pronoms qui réfèrent au personnage principal sont utilisés en position sujet.

De Weck, qui s'intéresse plus en détails à la nature des pronoms et des syntagmes nominaux employés, souligne que les pronoms utilisés correspondent essentiellement à des pronoms personnels, les autres catégories de pronoms (possessifs, démonstratifs, relatifs, indéfinis) apparaissant peu. Les pronoms personnels servent à maintenir la référence des personnages principaux tout au long du texte. Les possessifs de 3^{ème} personne réfèrent le plus

souvent aux personnages principaux, soit pour mettre en avant les liens qui les unissent, soit pour marquer l'appartenance d'un instrument aux personnages. Les syntagmes nominaux les plus employés sont essentiellement ceux introduits par un indéfini, un défini ou un possessif, peu de substitutions lexicales. Les syntagmes nominaux introduits par un défini servent essentiellement à introduire les personnages principaux.

De plus, Jisa (2000, 2004), qui analyse les productions d'enfants âgés de 5, 7 et 10 ans ainsi que celles de jeunes adultes racontant une histoire à un adulte ne la connaissant pas, constate en particulier que, quel que soit l'âge des locuteurs, le pronom clitique sujet correspond à l'expression référentielle la plus utilisée pour maintenir un référent. Cette expression diminue notamment avec l'avancée en âge des locuteurs pour laisser place, dans cette fonction, à des formes plus diversifiées.

Par ailleurs, Jisa (2000, 2004), comme Hickmann & Hendriks (1999), remarquent que les enfants âgés de 5 ans produisent des dislocations, le plus souvent à gauche, à la fois pour le maintien et la réintroduction de référents. En revanche, à partir de 7 ans, très peu de locuteurs utilisent ces expressions référentielles en maintien. Celles-ci diminuent alors de manière progressive jusqu'à une absence totale chez les adultes. Jisa constate, en particulier, qu'en maintien l'usage d'ellipses pronominales (« *(et) est parti au travail* ») et à construction non finie (« *avant de partir au travail* ») augmente avec l'âge. Alors que l'ellipse pronominale apparaît peu dans les productions des enfants de 5 ans, elle est plus fréquente dans celles des enfants âgés de 7 et 10 ans. L'ellipse du sujet dans des structures non-finies apparaît en revanche exclusivement dans les productions des adultes. En position sujet les pronoms autres que clitiques (notamment les pronoms relatifs) apparaissent peu dans les productions des enfants les plus jeunes. Cependant, plus les enfants avancent en âge plus ils produisent dans cette fonction des pronoms variés.

Bamberg (1987), qui demande à des enfants de raconter l'histoire de « Frog, where are you ? » après en avoir pris connaissance et en situation de connaissance partagée, considère que la référence anaphorique s'acquiert plus précocement. Même s'il considère de la même façon que Karmiloff-Smith que les enfants passent par trois phases, il postule, en revanche, que les enfants, dès l'âge de 3-4 ans, utilisent une stratégie du sujet thématique. Ils maintiennent le plus souvent la référence au moyen de pronoms personnels de troisième personne. Les enfants âgés de 9 à 10 ans sont capables de mettre en place une stratégie anaphorique comme les adultes : ils produisent davantage de pronoms personnels en reprise immédiate et de syntagmes nominaux en réintroduction de référents.

Selon Kern (2002), pencher pour un développement tardif ou précoce de la fonction anaphorique dépend de la manière de justifier et d'interpréter les résultats. Les recherches qui envisagent la première option justifient l'emploi tardif de la fonction déictique par les jeunes enfants non seulement par le fait que ceux-ci éprouvent des difficultés à planifier leur discours dans son ensemble mais aussi à prendre en compte l'état de connaissances de leur interlocuteur. Or, selon Kern, ces arguments sont réducteurs car les enfants même les plus jeunes ont une certaine conscience des tâches qu'ils ont à accomplir. En revanche, il s'avère souvent difficile pour ces jeunes enfants de mettre en œuvre les moyens linguistiques adaptés à la situation lorsque la tâche à réaliser est trop complexe et qu'elle demande à considérer plusieurs facteurs à la fois. Par exemple, Kern remarque que dans le cas où il est nécessaire de marquer les différents statuts des personnages, les enfants n'utilisent pas toujours les formes linguistiques appropriées ou encore introduisent un nouveau référent en le plaçant en position initiale.

De nombreuses recherches se demandent également s'il existe des variations ou bien une homogénéité dans les productions des locuteurs selon les caractéristiques de la situation.

V.1.2. Variations selon les caractéristiques de la situation

Hickmann, Kail & Roland (1995) comme Kail & Hickmann (1992) soulignent notamment qu'un des aspects de la situation (connaissance partagée vs absence de connaissance partagée) a un impact important sur les formes utilisées par les enfants pour introduire la référence. Pour l'évaluer, ces auteures observent les productions narratives d'enfants âgés de 6 à 11 ans à la fois dans une situation où certains d'entre eux racontent une histoire à partir d'images à un interlocuteur présent voyant ces images (connaissance partagée) et dans une autre où d'autres enfants racontent cette même histoire à un interlocuteur qui a les yeux bandés (absence de connaissance partagée). Elles remarquent alors que, quel que soit l'âge des enfants, ceux placés dans cette dernière situation produisent, pour l'introduction des personnages principaux, plus de syntagmes nominaux indéfinis que ceux placés dans la première. De plus, en l'absence de connaissance partagée, ces auteures constatent que c'est à l'âge de 9 ans que des changements apparaissent de manière perceptible dans les usages des enfants. Alors qu'à l'âge de 6 ans les enfants utilisent le plus souvent des expressions définies (principalement des syntagmes nominaux avec déterminants définis), à l'âge de 9 ans les

enfants sont en mesure d'utiliser des expressions référentielles définies en situation de connaissance partagée lorsque cela est suffisant et des indéfinies en l'absence de connaissance partagée lorsque c'est nécessaire. C'est à cet âge également qu'ils commencent à produire des récits plus explicites pour leur interlocuteur. A 11 ans, quelle que soit la situation, les enfants produisent des syntagmes nominaux indéfinis pour introduire les référents.

De la même façon, de Weck (2005), dans une étude portant sur la réalisation de narrations orales par des enfants âgés de 4 à 11 ans, analyse leurs capacités à marquer la référence dans le discours en tenant compte du degré de connaissance partagée. L'auteur constate que les enfants les plus jeunes ne tiennent pas compte de ce degré de connaissance partagée puisque, quel que soit la situation, ils produisent le même type d'unités à la fois au niveau de l'introduction que du maintien de la référence. En revanche, les enfants âgés de 6 ans, pour introduire un référent, utilisent des syntagmes nominaux indéfinis en absence de connaissance partagée et des syntagmes définis en situation de connaissance partagée et les autres enfants plus âgés, quelle que soit la situation, produisent dans ce cas des syntagmes indéfinis. Par ailleurs, pour maintenir la référence, les enfants les plus jeunes produisent le plus souvent des pronoms personnels identiques créant ainsi de fortes ambiguïtés référentielles. Les autres enfants, progressivement en fonction de leur âge, lèvent ces ambiguïtés à l'aide de différents moyens linguistiques : syntagme nominal avec adjectif ; syntagme nominal avec des formes de type «celui qui» complétées par une localisation dans les images ou une action qui les caractérise.

Dans une autre mesure, Hickmann, Kail & Roland (1995), en plus de l'effet de la connaissance partagée, montrent l'impact de la co-référence et de la structure narrative externe (frontières entre images du livre) et interne (frontières entre épisodes du récit) sur le maintien de la référence. Les auteures constatent que, quels que soient l'âge des enfants et la situation, ces derniers utilisent des pronoms principalement lorsqu'il y a co-référence immédiate, sauf lorsqu'ils commencent un nouvel épisode ou la description d'une nouvelle image. Les syntagmes nominaux, quant à eux, sont plus présents à la frontière entre images en situation de connaissance partagée qu'en l'absence, alors que les pronoms sont autant présents entre images quel que soit l'état de connaissance. De plus, l'usage des syntagmes nominaux varie peu à l'intérieur des épisodes. Hickmann et al. en déduisent alors que les enfants sont à la fois sensibles à la continuité référentielle et à la structure du récit. Par ailleurs, ces auteurs constatent que cet impact de la coréférence et de la structure narrative dépend également de la

situation (connaissance partagée vs absence de connaissance partagée) : quelle que soit la situation les productions des enfants les plus jeunes sont impactées par la structure narrative, en l'absence de connaissance partagée, c'est la coréférence qui a un impact plus important sur les productions des enfants plus âgés. Ainsi, la coréférence devient le principe dominant de l'organisation discursive à 11 ans, effaçant l'effet des autres facteurs qui interviennent à tous les âges en connaissance partagée et/ou dans les récits des enfants plus jeunes dans les deux situations.

De ces travaux, Hickmann et ses collègues en déduisent que les procédures d'introduction seraient plus précoces que celles qui gouvernent le maintien de la référence.

De nombreux travaux confirment, par ailleurs, dans d'autres langues que le français, les tendances présentées précédemment en l'absence de connaissance partagée.

V.1.3. Variations selon les langues

Hickmann, Hendriks, Roland & Liang (1995), Hickmann & Hendriks (1999) ou encore Akinci (2012) postulent que le développement des anaphores est déterminé par des principes pragmatiques universels et par des propriétés spécifiques d'emploi des expressions référentielles à l'intérieur de chaque langue.

Pour Hickmann, Hendriks, Roland & Liang comme pour Hickmann & Hendriks, qui comparent les productions narratives d'enfants à partir de séries d'images dans quatre langues différentes (français, anglais, allemand, chinois), dans une situation de connaissance non partagée, quelle que soit la langue, l'utilisation des déterminants indéfinis est plus importante chez les enfants âgés de 7 ans voire 10 ans que chez ceux de 5 ans et l'emploi de la position postverbale se retrouve plus particulièrement pour les premières mentions des personnages que pour les mentions ultérieures. Concernant la première mention, Hickmann, Hendriks, Roland & Liang constatent qu'à partir de 7 ans dans la plupart des langues la position postverbale est fortement liée à la forme indéfinie (plutôt dès 4 ans en français). Concernant le maintien de la référence, Hickmann & Hendriks remarquent que c'est en position pré-verbale que se rencontrent le plus souvent les référents. De plus, même s'il existe une certaine variabilité entre les langues dans les formes utilisées (anaphores zéro, dislocations), ce maintien est déterminé par des principes discursifs identiques dans toutes les langues : les

pronoms sont plus susceptibles d'apparaître lorsqu'il y a continuité référentielle alors qu'inversement les syntagmes nominaux apparaissent davantage lorsqu'il n'y en a pas, lorsqu'un syntagme nominal est en position sujet, le référent qui le suit sera un pronom s'il se trouve également en position sujet et un syntagme nominal s'il y a un changement de position.

Akinci, qui travaille sur la référence aux participants dans des narrations à partir du livret d'images sans texte « Frog, where are you ? » compare les productions d'enfants bilingues turc-français âgés de 5 à 10 ans, de monolingues français âgés de 5, 7 et 10 ans, de monolingues turcs et de bilingues turcs-néerlandais âgés de 5, 7 et 9 ans. En ce qui concerne l'introduction des référents, l'auteur constate que les enfants monolingues turcs âgés de 5 et 6 ans introduisent les personnages principaux au moyen de syntagmes nominaux définis accompagnés le plus souvent d'un démonstratif ainsi que, dans une moindre mesure, de pronoms personnels sujets. Il justifie cet emploi, comme Karmiloff-Smith (1985), par le fait que les enfants de cet âge-là ne sont pas en mesure de se détacher des images et de les interpréter convenablement, se contentant alors de décrire leur contenu. Les enfants monolingues turcs âgés de 7 à 10 ans complexifient leurs formes nominales : ils utilisent plus de syntagmes nominaux indéfinis et recourent davantage aux syntagmes nominaux accompagnés d'un possessif. Ces résultats se retrouvent pour partie dans ceux des différents enfants bilingues même si les bilingues français-turcs produisent plus d'indéfinis en introduction. De plus, Akinci remarque qu'en français certaines formes se manifestent tardivement alors que d'autres disparaissent avec l'âge. Les enfants de 5, 6 et 7 ans emploient plus de dislocations à gauche et de pronoms personnels sujets que les enfants plus âgés qui les utilisent très peu voire pas du tout. Selon l'auteur, les enfants passent ainsi progressivement d'un français oral à un français plus scolaire. Il note également que l'introduction de l'un des personnages principaux (l'enfant) se réalise davantage au moyen de pronoms que celle des deux autres personnages principaux (le chien et la grenouille) chez les enfants âgés de 5 ans. En ce qui concerne le maintien des personnages, il observe que les enfants dans les deux langues (turcs et français) emploient au fur et à mesure des âges moins de formes nominales et plus de formes pronominales, ceci s'expliquant alors, selon l'auteur, par le fait que les enfants les plus jeunes réalisent en premier lieu un traitement local des images et non global. Akinci constate qu'aucun enfant bilingue n'utilise de nom propre pour référer aux personnages contrairement aux monolingues français (à partir de 7 ans). En revanche, l'usage des formes disloquées se poursuit plus longtemps chez les enfants bilingues que monolingues (nette baisse chez les enfants à partir de 9-10 ans). Les réintroductions se réalisent le plus

souvent à partir de syntagmes nominaux avec, en outre, une baisse constante des syntagmes nominaux disloqués à gauche.

Outre les variations suivant les langues et la situation d'énonciation, des variations peuvent apparaître dans l'usage des expressions référentielles selon le contexte de production.

V.1.4. Variations selon les caractéristiques du support

Une recherche menée par Vion & Colas (1998, 1999) montre que le contexte de production de narration, en particulier la disponibilité des informations (informations disponibles d'emblée ou au fur et à mesure) et la cohérence interne du support imagé (enchaînement explicite ou non des images et continuité thématique ou discontinuité) influe sur l'emploi des expressions référentielles. Leur recherche porte sur la comparaison des productions d'enfants âgés de 7 à 11 ans et d'adultes racontant une histoire, en l'absence de connaissance partagée avec le destinataire, à partir de huit images présentées soit sur une seule page soit de manière successive (une image par page). La première image montre deux personnages, les suivantes seulement l'un des deux personnages impliqué dans une activité. Dans une des séries d'images le second personnage de la première vignette est réintroduit dans la dernière image. Une première étude qui découle de cette recherche (Vion & Colas, 1998) a pour objectif d'analyser l'engagement des locuteurs (enfants et adultes) dans la narration d'une série d'événements représentés par une des suites d'images et plus spécifiquement, la manière dont ces locuteurs introduisent les personnages impliqués dans ces événements. Une deuxième (Vion & Colas, 1999) a pour but d'étudier comment les locuteurs marquent la référence.

Quel que soit le contexte, Vion & Colas (1998) constatent que, pour introduire les deux personnages, les enfants les plus jeunes (7 ans) emploient essentiellement des syntagmes nominaux définis du type « papa et maman », « le monsieur et la dame », « la grand-mère et sa petite fille », alors que les autres locuteurs utilisent le plus souvent une double introduction indéfinie du type « une dame et un monsieur ». Outre cette utilisation d'indéfinis, les auteurs remarquent que ces locuteurs plus âgés ont également introduit les personnages au moyen d'expressions qui établissent un lien entre les personnages : un indéfini individualisé et un possessif du type « un papa et son fils » essentiellement chez les enfants les plus âgés (11 ans), un indéfini conjoint du type « un couple », « deux amis » chez les adultes. Les enfants passent ainsi progressivement d'une description individualisée des personnages à un

marquage en relation avec l'organisation du discours dans son ensemble. En ce qui concerne le maintien de la référence, Vion & Colas (1999) notent que, quel que soit l'âge des locuteurs, ceux-ci produisent essentiellement des chaînes référentielles ininterrompues : à chaque image, entre la 2ème et la 7ème, le personnage est mentionné lors de la description de l'évènement. De plus, l'usage des expressions référentielles pour désigner le personnage dans ces chaînes de référence s'avère soit homogène soit hétérogène (irrégulier ou progressif). Il varie alors selon l'âge des locuteurs : les chaînes homogènes proviennent d'enfants âgés de 7 ans, les chaînes progressistes de ceux âgés de 11 ans et les chaînes irrégulières des adultes. Une chaîne de référence commence, le plus souvent, par l'emploi de syntagmes définis et syntagmes disloqués à gauche (principalement le fait des enfants). Néanmoins, lorsque ces chaînes sont interrompues, c'est le plus souvent par des enfants.

Dans les deux études, les auteures soulignent également que le type de présentation des images influe sur les usages des locuteurs. Vion & Colas (1998) remarquent ainsi que le double marquage est plus utilisé lorsque seule la première image est visible que lorsque les images sont appréhendées de manière globale. Inversement, l'usage de l'indéfini et du possessif apparaît davantage pour ce dernier type de présentation que pour le premier. De la même façon, Vion & Colas (1999) relèvent que, lors du maintien de la référence, les images apparaissant globalement invitent davantage les locuteurs à s'engager dans une narration que celles apparaissant une à une. Dans une autre mesure, pour le marquage du personnage figurant sur la dernière image, la première présentation des images incite davantage à l'utilisation d'un pronom ou d'une reprise pronominale alors que la seconde présentation invite davantage à l'utilisation d'un syntagme nominal défini.

Par ailleurs, lorsque les images sont appréhendées de manière globale, des différences dans les usages ont également été découvertes suivant le type d'enchaînement des événements proposé. Vion & Colas (1998) relèvent que lorsque l'enchaînement des événements est explicite les personnages sont introduits au moyen d'un indéfini individualisé ou conjoint pour les adultes ou d'un indéfini individualisé pour les enfants de 9 et 11 ans. Lorsque les liens entre les événements sont peu explicites, les enfants âgés de 11 ans et les adultes créent des relations, supposées par eux, entre les personnages. Les adultes augmentent alors leur emploi d'introductions conjointes et les enfants âgés de 11 ans de constructions possessives. De plus, Vion & Colas (1999) constatent que, lors de la réintroduction de référents, le type d'enchaînement peu explicite invite à la mise en place de chaînes de référence progressives alors que le type d'enchaînement le plus explicite engage à celle de chaînes homogènes. En

revanche, dans une autre mesure, lorsque l'enchaînement est explicite, les locuteurs utilisent le plus souvent un pronom pour marquer le personnage de la dernière vignette.

Des variations peuvent également apparaître en fonction de la structure narrative proposée.

V.1.5. Variations selon les phases de la structure narrative

De Weck (1991) constate que des différences importantes se dégagent dans l'usage des anaphores selon les diverses phases présentes dans la narration. L'auteur, en s'appuyant sur les travaux d'Adam (1984), distingue au total sept phases : le cadre, la complication, la résolution et la situation finale, qui constituent les phases narratives, puis l'introduction, la clôture et les évaluations qui constituent les phases interactives. Elle évalue pour chacune de ces phases la densité d'anaphores produites (rapport du nombre d'anaphores sur le nombre de mots des textes), et plus particulièrement de pronoms et syntagmes nominaux, ainsi que le type d'anaphores présent.

De Weck remarque, en premier lieu, que les anaphores se rencontrent peu en introduction et en clôture ; leur densité dans les évaluations est quasiment identique à certaines phases narratives. La densité des anaphores varie d'une phase narrative à l'autre : elle progresse à partir du cadre jusqu'à la première résolution puis diminue pour la deuxième complication et augmente de nouveau jusqu'à la situation finale. De plus, l'auteur observe que la densité des pronoms et des syntagmes nominaux évolue également selon les différentes phases. Elle remarque que les variations des pronoms s'avèrent les mêmes que celles observées pour la densité des anaphores, mis à part pour les évaluations : présence quasi nulle de pronoms en clôture et très faible en évaluations. De la même façon pour les syntagmes nominaux : faible présence dans les phases interactives, même si davantage en évaluations, et présence plus soutenue dans les phases narratives, même si différences entre phases (davantage d'anaphores nominales dans les complications et résolutions que dans le cadre et la situation finale). Par ailleurs, de Weck constate que l'âge des locuteurs influence peu les usages des pronoms dans les différentes phases alors qu'il influe davantage sur celui des syntagmes nominaux. Quel que soit l'âge des enfants, les syntagmes nominaux apparaissent le plus souvent dans les phases narratives et plus particulièrement dans celles où se déroule l'action, néanmoins des différences peuvent apparaître entre les épisodes et du point de vue de la densité : les anaphores nominales augmentent peu du cadre à la première complication chez les enfants les

plus jeunes, ils produisent également moins d'anaphores nominales que les enfants les plus âgés. Ainsi, l'auteure en conclut que le fonctionnement des anaphores nominales dépend pour beaucoup de la structure du texte.

De Weck note, en second lieu, que les phases d'introduction et de clôture se caractérisent essentiellement par la présence de pronoms démonstratifs, celle du cadre et de la situation finale par la présence de pronoms personnels, les types d'anaphores employés dans les autres phases narratives sont plus variés et dépendent pour beaucoup des éléments narratifs convoqués. Les complications et les résolutions se composent pour beaucoup d'anaphores pronominales. De plus, l'auteur souligne que les anaphores nominales apparaissent essentiellement lorsque les personnages principaux s'avèrent moins au centre des événements ainsi que lorsqu'elles sont éloignées de l'élément introduit. En outre, les pronoms personnels et possessifs ainsi que les anaphores nominales sont plus présentes dans les résolutions que dans les complications car, selon l'auteur, les chaînes d'arguments se rencontrent le plus souvent dans les premières que dans les secondes. Des différences apparaissent également selon l'âge des enfants pour la presque totalité des anaphores. Néanmoins, selon l'auteure, l'effet « phase » prime sur l'effet âge.

Comme nous venons de le voir, l'introduction, le maintien et la réintroduction des référents peuvent être affectés par différents facteurs (langues, situations, contextes), des variations peuvent également provenir des genres de discours proposés. Ceux-ci peuvent alors exercer une influence sur la nature et sur la densité des référents utilisés.

V.1.6. Variations selon le genre de discours

Différentes recherches postulent que l'usage des expressions référentielles varie selon le genre de discours proposés (Corblin, 2004, 2005 ; De Weck, 1991 ; Fantazi, 2009 ; Pellegrini, Galda & Rubin, 1984).

De Weck et Fantazi constatent qu'il existe des différences entre les narrations orales et les narrations écrites mais, selon la première auteure, qu'il en existe probablement des plus prégnantes entre ces deux narrations et les récits conversationnels. Les différences les plus importantes, selon de Weck, concernent la densité anaphorique et les anaphores spécifiquement employées. La densité d'anaphores s'avère ainsi plus forte dans les narrations

orales et écrites que dans les récits conversationnels. L'anaphore pronominale est, en outre, davantage employée dans le récit oral que dans celui écrit.

Dans une autre mesure, Corblin (2004, 2005) analyse l'usage des expressions référentielles dans des conversations et des discours à interlocuteur générique. Dans ce dernier type de discours, le locuteur exprime ses connaissances, croyances et fictions pour un interlocuteur générique. L'auteur remarque alors, de la même façon que pour les narrations, des différences importantes dans les productions de chaînes référentielles apparaissant dans ces divers types de discours. Les chaînes référentielles de la conversation se montrent extrêmement plus pauvres que celles des discours à interlocuteur générique. Dans la conversation, le choix des désignateurs s'avère limité : il est nécessaire de prendre en compte les « relations de familiarité effectives entre les protagonistes et l'individu et de choisir le désignateur le plus propre à l'individu pour cette communauté » (2005 : 15). Cette nécessité oblige à ne considérer qu'un unique désignateur par conversation, « une sorte de nom propre au sens large ». Ainsi, les chaînes conversationnelles se résument à l'alternance d'un désignateur et de pronoms.

Par ailleurs, quel que soit le genre de narrations proposé, de Weck relève qu'il existe des invariants concernant l'ordre d'importance des éléments narratifs : les éléments les plus anaphorisés sont les personnages, viennent ensuite les instruments de réalisation d'une action puis les lieux et/ou les actions elles-mêmes. En revanche, les expressions référentielles employées varient selon le statut des éléments narratifs et/ou les genres de narrations : les pronoms personnels servent à anaphoriser les personnages principaux dans les narrations orales et écrites et les personnages secondaires dans les récits conversationnels ; les possessifs de troisième personne sont prioritairement utilisés pour relier des personnages aux instruments et les relatifs se montrent plus présents dans les récits conversationnels que dans les narrations.

Néanmoins, Fantazi souligne que la modalité linguistique ne peut être le seul facteur de comparaison des récits oraux et écrits puisque dans les premiers entrent également en ligne de compte différents moyens communicatifs comme par exemple les gestes (mouvements de main ou gestes abstraits).

De la même façon, Pellegrini, Galda et Rubin (1984), en prenant appui sur les travaux de Halliday et Hasan (1976), montrent que les productions des enfants varient en fonction du genre de discours proposé. Ces auteurs analysent les productions orales et écrites de genre narratif et persuasif d'enfants âgés de 7, 9 et 11 ans du point de vue de l'usage des expressions référentielles et de la longueur des thèmes développés. Ils constatent que les narrations suscitent davantage de mise en relation des expressions référentielles utilisées, permettent le développement de thèmes plus longs, invitent également à davantage de descriptions et à l'évocation de plus d'éléments qui sont partagés avec l'interlocuteur que le genre persuasif. Dans les productions persuasives, socialement orientées, les enfants s'appuient sur la connaissance partagée qu'ils ont avec l'interlocuteur, qu'ils encodent moins, et les indices contextuels ; ils produisent également davantage d'exophores que dans les narrations. Pellegrini et al., qui examinent également les caractéristiques des productions des enfants en fonction de leur âge, constatent une amélioration de leur organisation avec l'emploi de conjonctions de causalité avec l'âge. Par ailleurs, les auteurs suggèrent que la structure des énoncés et groupes d'énoncés produits par les enfants résultent de contraintes contextuelles mais aussi des interactions que ces enfants rencontrent dans différents contextes sociaux.

Ainsi, bien qu'il existe des divergences du point de vue de l'âge d'acquisition de la fonction anaphorique, ces études qui s'appuient sur les narrations d'enfants ou d'adultes en situation monologique convergent en différents points. Cependant, un certain nombre d'auteurs considèrent que cette non prise en compte du discours de l'interlocuteur impacte les résultats trouvés.

V.2. Aperçu des études qui s'appuient sur les productions en dialogue

Outre les recherches citées auparavant, d'autres recherches s'intéressent également aux modes de référence chez l'enfant. Celles-ci, contrairement aux précédentes, s'inscrivent dans une approche dialogique de l'acquisition du langage. Un enfant ou un adolescent n'est plus placé en position de raconter seul une histoire à un interlocuteur qui n'intervient pas, le langage de l'enfant étant alors comparé à celui de l'adulte censé représenter la norme, mais au contraire en situation dialogale, dans laquelle il co-construit une narration, ou d'autres genres de discours, avec un interlocuteur adulte. De plus, ces recherches cherchent à étudier le

langage de l'enfant bien avant 3 ans alors que les précédentes évalue son usage à partir de l'âge de 3-4 ans voire plus tard dans certains cas.

V.2.1. Valeur anaphorique versus déictique des pronoms

Les travaux qui prennent en compte la dimension dialogique du langage, contrairement à ceux qui placent les enfants en situation monologique, considèrent non seulement que la référence déictique se réalise en premier lieu au moyen de pronoms démonstratifs et de pronoms, et non de pronoms personnels de 3^{ème} personne, mais aussi qu'il est possible de parler de prémices de l'anaphore dans le cas des premières occurrences du pronom de 3^{ème} personne et pas simplement de considérer qu'elles sont acquises avec la valeur déictique (Salazar Orvig, Fayolle, Hassan, Leber-Marin, Marcos, Morgenstern & Parès, 2004). De plus, ces travaux estiment que les fonctionnements déictique et anaphorique sont parallèles et apparaissent avant 3 ans alors que ceux en situation monologique postulent que les enfants passent progressivement d'un fonctionnement déictique à un fonctionnement anaphorique qui s'avère acquis entre 9 et 10 ans. En outre, pour les premiers travaux, c'est « à travers le dialogue que l'enfant ferait l'expérience de l'anaphore » (Salazar Orvig et al., 2004 : 80), la construction déictique se fait alors par l'usage, notamment, du présent et d'adverbes déictique comme « là ». De plus, alors que les travaux s'appuyant sur les situations monologiques considèrent que les enfants traitent une à une les images d'un livre sans pouvoir planifier leur discours dans son ensemble, Salazar Orvig, Hassan, Leber-Marin, Marcos, Morgenstern & Parès (2006) soulignent que si les enfants avaient réellement des représentations indépendantes des référents qu'ils encoderaient successivement, cela signifierait que toutes les fois où ils parlent d'une certaine expérience ils produiraient une nouvelle mise en mots sans aucune relation avec un discours précédent. Or, lorsqu'il fait état d'une expérience donnée, son discours est en relation avec ce que son interlocuteur en a dit.

V.2.2. Diversité des situations dialogiques

Par ailleurs, mis à part les travaux menés par de Weck & Salazar Orvig (2014), peu de travaux portant sur les narrations choisissent d'étudier le développement de la référence dans un contexte dialogique. Or, selon ces deux auteures, ne considérer que des situations monologiques de narration restreint les types de discours rencontrés et ne permet pas d'utiliser

des marques de référence plus diversifiées dépendant des différents types de discours produits. De plus, les recherches qui placent les enfants en situation monologique n'analysent que les productions narratives d'enfants en situation de narration. Or, pour Salazar Orvig & al. (2004, 2005, 2006), bien que les narrations soient primordiales pour le développement langagier des enfants, il est également important d'étudier leurs productions dans les différentes situations auxquelles ils peuvent être confrontés dans leur quotidien (goûter, jeu, bain,...). Pour expliquer la manière dont émergent les pronoms et les premières valeurs avec lesquelles les enfants les manipulent, il est notamment nécessaire d'analyser leur usage dans le contexte des premiers types de discours dans lesquels ils se manifestent. C'est dans cette perspective que Salazar Orvig & al. (2004, 2005, 2006) montrent que les pronoms de 3e personne sont acquis en premier lieu comme des prémices de l'anaphore, pour référer à des éléments en continuité discursive.

En outre, selon de Weck et Salazar Orvig, le discours de l'adulte ne correspond pas seulement à un modèle que l'enfant imiterait, il permet à ce dernier d'acquérir certaines unités ou structures particulières à partir de l'expérience qu'il en fait dans le récit. Salazar Orvig, Hassan, Leber-Marin, Marcos, Morgenstern & Parès (2005) ainsi que Salazar Orvig & al. (2006), qui s'intéressent au discours de l'enfant dans différentes situations de la vie quotidienne, soulignent notamment que l'enfant acquiert le pronom comme élément de type anaphorique en se basant sur la relation au discours de l'interlocuteur.

Par ailleurs, de Weck & Salazar Orvig remarquent que même si les recherches qui optent pour des situations monologiques analysent les productions d'adultes racontant une histoire à d'autres adultes, celles-ci ne reflètent cependant pas une situation dans laquelle un adulte raconterait une histoire à un enfant, situation qui s'avère pourtant la plus proche de la réalité et du quotidien des enfants.

V.2.3. La narration comme situation dialogique

Dans une autre mesure, de Weck & Salazar Orvig, qui analysent la manière dont des mères d'enfants âgés de 6 à 7 ans font usage des expressions référentielles et construisent des relations anaphoriques au cours d'une activité de lecture conjointe d'un livre sans texte avec leur enfant, considèrent que, même si dans de nombreux cas les usages des mères coïncident avec ceux typiques ou majoritairement présents dans la littérature sur la référence, s'approchant ainsi de ceux présentés dans les situations monologiques, dans d'autres cas leurs

usages se montrent moins conformes. Ainsi, en plus des syntagmes nominaux indéfinis attendus en l'absence de connaissance partagée, les mères bien souvent utilisent dans la situation présentée par les auteures des syntagmes nominaux définis ou des pronoms clitiques qui sont fortement associés à des pointages, des éléments phatiques et des appels pour introduire les référents. Le nombre de syntagmes nominaux est, en particulier, moins important que celui observé dans les recherches en situation monologique. Dans les productions des mères, se mêlent et se succèdent donc tour à tour un mode de référence déictique et un mode de référence anaphorique. L'implication de ces deux modes de référence tient, selon de Weck & Salazar Orvig, à la situation : tâche de narration réalisée avec la participation conjointe d'un adulte et d'un enfant qui tournent ensemble les pages d'un livre. En ce qui concerne le maintien de la référence, ces auteures constatent des similitudes avec les recherches en situation monologique, à savoir, une grande majorité de pronoms. En revanche, pour la réintroduction des référents, les auteures constatent que les mères produisent autant de syntagmes nominaux que de pronoms. Ce résultat diverge alors des recherches en situation monologique qui notent que les réintroductions se réalisent le plus souvent au moyen de syntagmes nominaux.

Ainsi, même si les productions des mères en co-construction de narration avec leur enfant convergent en certains points vers celles d'enfants ou d'adultes racontant une histoire à un autre interlocuteur ne participant pas à la narration (celles avec les adultes étant censées refléter la norme), des divergences importantes néanmoins apparaissent quant à la manière de gérer la référence. Or, ne pas prendre en compte le discours de l'interlocuteur et ne considérer que l'enfant ne prend appui que sur son expérience personnelle (Salazar Orvig et al., 2004) ne permet pas de rendre compte au plus près de situations que l'enfant vit au quotidien en situation familiale ou en situation scolaire. Comme le soulignent de Weck & Salazar Orvig, étudier en plus des productions des enfants celles des adultes permet non seulement d'« identifier le mode de construction de la référence par un adulte dans un contexte d'interaction qui se caractérise à la fois par un type de support particulier, qui est une histoire sans texte » mais aussi de « comprendre ce fonctionnement comme un exemple des modèles que l'adulte propose à l'enfant dans leurs interactions quotidiennes » (2014).

Chapitre VI : Problématique et méthodologie

VI.1. Problématique

La revue de la littérature que nous avons menée nous permet de mettre en évidence que c'est à travers la richesse des cultures et des représentations différentes du monde auxquelles il est confronté que l'enfant parvient à se doter d'un certain bagage culturel. C'est plus particulièrement grâce à la diversité des expériences langagières et des genres de discours que l'enfant rencontre qu'il est capable, à travers les dialogues qu'il a avec les adultes, de se forger une idée du genre de discours attendu dans une activité langagière particulière. Plus spécifiquement pour les récits, c'est parce que les enfants ont eu des expériences variées autour des récits qu'ils sont en mesure d'en reconnaître. Mais c'est surtout parce que l'enfant participe à la construction de ses savoirs et savoir-faire, et notamment à ceux en rapport avec les récits, qu'il intériorise des manières de faire et se montre par la suite capable d'en construire et d'en produire seul à sa manière. La façon dont adultes et enfants interagissent lorsqu'ils racontent des histoires ensemble joue un rôle essentiel dans l'expérience narrative des enfants. C'est notamment par les modèles de récits que les adultes offrent aux enfants que ceux-ci se façonnent une idée de ce qu'il faut faire. C'est parce que l'enfant anticipe les questions potentiellement importantes et les événements clés des histoires, manie la référence qu'il peut gérer seul un récit.

C'est pourquoi savoir comment les adultes s'y prennent pour raconter conjointement des histoires avec des enfants nous semble être une question primordiale.

Il n'existe pas une manière de bien raconter des histoires mais toutes sortes de manières acceptables dans la mesure où elles sont variées et qu'elles permettent de faire participer les enfants. L'objectif n'est pas d'émettre un jugement de valeur ou d'évaluer l'activité proposée et construite par les adultes (parents et enseignants) et les enfants mais plutôt d'interroger la manière dont les adultes impliquent les enfants dans l'activité narrative, les font participer à la construction des différents récits, les amènent à référer à divers éléments de l'histoire (animés ou inanimés).

Ne considérer que les seules formes linguistiques produites par les adultes comme modèles à reproduire n'est pas pertinent, ce sont les interactions et les discours produits par les adultes et les enfants qui permettent de faire ressortir la dynamique du dialogue.

Hormis les travaux de François, de Delamotte ou encore de Salazar Orvig et de Weck, peu de travaux ont abordé les récits de ce point de vue. Ils se sont penchés sur des récits d'enfants et/ou d'adultes soit en situation scolaire, soit en situation familiale, notre recherche complète ces travaux en décrivant et comparant les manières conjointes de raconter des histoires d'adultes et d'enfants âgés de 3 à 6 ans à la fois en situation scolaire et en situation familiale à partir de deux types de supports, un album de la littérature de jeunesse avec texte et un album sans texte. Pour conduire ce travail de description et de comparaison, nous analysons dans chacune des situations comment les adultes s'y prennent pour non seulement faire participer les enfants à la production des récits, mais aussi pour construire conjointement les récits avec les enfants ainsi que pour co-construire avec eux la référence.

Regardons plus spécifiquement quelle méthodologie nous avons mise en place pour mener à bien notre recherche.

VI.2. Méthodologie

Avant d'aborder les axes d'analyse de notre recherche, nous présentons brièvement les sujets qui y ont participé, le matériel et les procédures employées, ainsi que les transcriptions et les codages adoptés.

VI.2.1. Les sujets

Notre recherche² vise à comparer les conduites de lecture de mêmes enfants (des enfants-cibles) en situation de lecture conjointe à la maison avec un parent et à l'école avec un enseignant et des pairs. Elle regroupe des enfants âgés de 3 à 4 ans qui sont en Petite Section (PS) de maternelle, des enfants âgés de 4 à 5 ans qui sont en Moyenne Section (MS) de

² Elle s'inscrit partiellement dans un projet plus vaste, le projet DIAREF « Acquisition des expressions référentielles en dialogue : approches multidimensionnelles » (ANT-09-ENFT-055) dirigé par Anne Salazar Orvig.

maternelle et des enfants âgés de 5 à 6 ans qui sont en Grande Section (GS) de maternelle. Parmi ces enfants, certains sont des enfants-cibles, c'est-à-dire des enfants filmés à la fois en milieu scolaire et en milieu familial et dont on analyse plus précisément leurs conduites, d'autres, les pairs, ne font que participer aux dialogues en milieu scolaire.

Cinq écoles ont été approchées : dans quatre d'entre elles un seul enfant-cible a participé à la recherche alors que dans une autre école il y a eu plusieurs enfants-cibles par niveau de classe. Les enfants ont été choisis au hasard, en fonction de l'acceptation de leurs parents à participer à la recherche. Certains parents ont consenti à ce que leur enfant prenne part aux dialogues en classe mais n'ont pas souhaité être enregistrés avec leur enfant à leur domicile, d'autres ont en revanche accepté les deux options. Aucune sélection n'a donc été faite en fonction du contexte socio-économique, du sexe, ou encore des résultats scolaires des enfants.

Néanmoins, parmi l'ensemble des enfants que nous avons enregistrés³ nous avons dû faire des choix et n'en retenir que dix. En premier lieu, nous en avons exclus certains car leur âge au moment de l'enregistrement dépassait l'âge considéré pour chaque classe : trois enfants de GS avaient plus de 6 ans au moment de l'enregistrement à la maison et un enfant de PS en avait plus de 4. En second lieu, nous avons écarté d'autres enfants car un des enregistrements réalisés à la maison était peu audible et donc inexploitable ou bien car un des enregistrements n'a pu être réalisé. En troisième lieu, nous avons mis de côté les enregistrements effectués dans les quatre écoles n'ayant qu'un enfant-cible car une seule lecture sur les deux a été enregistrée. En dernier lieu, comme nous voulions autant d'enfants-cibles par niveau de classe, nous avons fait le choix d'en sélectionner trois par niveau parmi l'ensemble des enfants restant et satisfaisant à l'ensemble de nos critères. Cependant, comme un des enfants retenus ne parlait pas en classe nous en avons ajouté un autre en Moyenne Section.

Le tableau suivant présente les dix enfants sélectionnés : leur nombre, leur sexe ainsi que leur âge par niveau de classe.

³ Nous avons recueilli au total les enregistrements de 25 enfants-cibles.

Niveau de classe	PS (3-4 ans)	MS (4-5 ans)	GS (5-6ans)
Nombre	3	4	3
Sexe	1 garçon et 2 filles	2 garçons et 2 filles	2 garçons et 1 fille
Âges	ANA : 3;9 JUL : 3;11 LIL : 3;11	JAM : 4;6 JEA : 4;4 LUD : 4;3 ROM : 4;5	ELI : 5;4 OSC : 5;8 SIM : 5;6

Tableau 1 Nombre, sexe, âges des enfants par niveau de classe

Parmi les parents des enfants sélectionnés dix sont des mères et un est un père⁴. Les enregistrements de l'enfant ajouté ont été réalisés avec un parent différent pour chacun des livres. Par commodité, lorsque nous parlerons des parents à la maison nous emploierons le terme « mère » sauf lorsque nous évoquerons plus particulièrement les conduites de chacun des parents. Les mères observées exercent toutes une activité professionnelle (cinq employées et quatre cadres), le père observé est cadre. Parmi les enseignants enregistrés, deux sont des femmes, les enseignantes de PS et MS, l'enseignant de GS est un homme. Les deux premiers enseignants avaient six ans d'ancienneté et le troisième en avait trente au moment de l'enregistrement.

VI.2.2. Matériel et procédures

Nous commençons par présenter le matériel utilisé lors des différents enregistrements à l'école et à la maison (livres puis matériel vidéo et audio) puis nous explicitons la dimension et la composition ainsi que la consigne passée aux différents groupes (mères et enfants à la maison, enseignants et enfants à l'école).

VI.2.2.1. Le matériel

Chaque enfant-cible de notre corpus a été enregistré à quatre reprises : lors de deux séances de lecture à l'école avec un enseignant et des pairs ainsi que lors de deux autres séances de

⁴ Peu de pères ont accepté de participer à la recherche, la plupart du temps ce sont des mères qui ont été enregistrées avec leur enfant.

lecture au domicile familial avec l'un de ses parents. Lors de chacune de ces séances un album différent a été proposé.

A l'école comme à la maison, la première séance correspond à la lecture d'un album sans texte, puis la seconde à celle d'un album avec texte, non connus des adultes et des enfants. Les deux albums sans texte retenus pour cette étude ont été : "Ah les belles vacances des petits cochons"⁵, en situation familiale et "Le voleur de poule"⁶, en situation scolaire. Deux albums illustrés avec texte ont également été lus : "La grotte de Petit Ours"⁷ en situation familiale, "Le bateau de Petit Ours"⁸ en situation scolaire (PS et GS). Un troisième album a dû être également proposé. L'enseignant de MS a fait la lecture de "Toi et moi, Petit Ours"⁹ car un des enfants avait déjà lu celui proposé aux PS et GS.

Pour les albums sans texte, nous souhaitons trouver une histoire qui tienne en haleine les enfants, dans laquelle surviennent des rebondissements et qui soit adaptée pour de jeunes enfants. L'album "Ah les belles vacances des petits cochons", utilisé dans une recherche précédente¹⁰ en situation familiale, satisfaisait à ces critères. Pour la situation scolaire, il nous a fallu rechercher un livre sans texte, peu connu du grand public, et répondant également à ces critères, nous avons alors opté pour l'album « Le voleur de poule ». Certes cet album est moins complexe que le précédent car il comporte moins de péripéties et de personnages secondaires, néanmoins, comme celui-ci il met en scène un personnage principal autour duquel se déroule l'intrigue et à qui est attribué différentes intentions, et présente également un retournement de situation. Il y a donc dans ces deux livres des phénomènes de fausse croyance et de quiproquo.

Pour les albums avec texte, nous voulions de la même façon, trouver des histoires dans lesquelles il arrive au personnage principal un certain nombre de péripéties. Nous souhaitons, de plus, pour ces albums que le thème soit proche de l'univers des enfants, qu'ils puissent se

⁵ GOODALL J. S. (1980). *Ah les belles vacances des petits cochons !* Paris: Gallimard.

⁶ RODRIGUEZ B. (2008). *Le voleur de poule*. Paris : Editions Autrement.

⁷ WADELL M. & FIRTH B. (2005). *La grotte de Petit Ours*. Paris : Pastel de l'école des loisirs.

⁸ BUNTING E. & CARPENTER N. (2005). *Le bateau de Petit Ours*. Paris : Pastel de l'école des loisirs.

⁹ WADELL M. & FIRTH B. (1996). *Toi et moi, Petit Ours*. Paris : Lutin Poche de l'école des loisirs.

¹⁰ Projet FNRS Suisse « Interactions mère-enfant en situation logopédique » (subside no 100012-111938) dirigé par Geneviève de Weck et Anne Salazar Orvig.

reconnaître dans les aventures du personnage principal. Nous avons retenu en premier lieu l'album "La grotte de Petit Ours" que nous avons destiné à la situation familiale. Nous avons cherché, à partir de là, des histoires mettant en scène un ours. L'album "Le bateau de Petit Ours" s'avère très similaire au précédent. En revanche, l'histoire de "Toi et moi Petit Ours" est moins complexe, il arrive moins d'aventures au petit ours. Cependant, de la même façon que pour les deux autres, les enfants peuvent se reconnaître dans le thème de l'histoire.

Nous présentons rapidement les histoires des cinq livres choisis ainsi que les séquences thématiques qui les constituent et qui correspondent aux passages clés de l'histoire.

L'album sans texte « Ah les belles vacances des petits cochons ! » proposé aux familles raconte l'histoire d'un petit cochon qui part faire du camping et à qui il arrive un certain nombre d'aventures rocambolesques. Le petit cochon part en vacances à pied mais se sent vite fatigué. Il décide de faire du stop mais la première voiture qui passe devant lui ne s'arrête pas pour le prendre, il monte finalement dans une roulotte occupée par une famille cochon. L'équipée croise sur leur route la voiture qui ne s'était pas arrêtée, la famille cochon ne s'arrête pas à son tour. Elle dépose par la suite le petit cochon à destination. Il plante sa tente dans la forêt et s'y installe. Le vent se lève et fait s'envoler la tente, le petit cochon cherche à la récupérer mais tombe dans un train rempli de charbon qui passait en contrebas. Tout sale il décide de se laver dans un lac mais se fait voler ses vêtements par un chien, il prend alors les vêtements d'un épouvantail qui se trouve dans un champ. Habillé d'un costume, il rejoint le centre de la ville. Passant devant une salle de concert, il se fait prendre pour un pianiste. Il est contraint de jouer du piano alors qu'il ne sait pas. Le vrai pianiste, qui n'est autre que le personnage tombé en panne avec sa voiture, arrive. Il est furieux et chasse le cochon. Celui-ci parvient à s'échapper, il retrouve alors la famille cochon qui cueille des pommes. Cette dernière le ramène chez lui où il retrouve sa maman.

Nous avons découpé cette histoire en sept macro-séquences thématiques :

- Départ
- Auto-stop
- Tente
- Chute dans le train
- Baignade dans le lac
- Quiproquo au théâtre

- Rencontre et retour

L'album sans texte « Le voleur de poule » proposé aux enseignants raconte l'histoire d'un renard qui s'est emparé d'une poule et qui se trouve pourchassé par les compagnons de celle-ci (un lapin, un coq et un ours) à travers différents lieux. Alors que l'ours, le coq, le lapin et la poule sont tranquillement installés dans leur jardin, surgit un renard qui vole la poule. Celui-ci s'échappe par la forêt, la poule dans ses bras, poursuivis par les compagnons de la poule. Il traverse longuement la forêt puis le soir venu y passe la nuit perché sur un arbre, la poule dans ses bras. Le lendemain il poursuit sa route toujours suivis des autres compères. Il grimpe une montagne, la poule dans ses bras, puis se réfugie dans un labyrinthe creusé dans cette montagne pour y passer un moment. Il joue aux échecs avec la poule dans une petite cavité puis y dorment. Les autres animaux, n'étant pas parvenus à y entrer, les attendent au sommet de la montagne. Le lendemain, le renard, toujours accompagné de la poule, quitte les lieux et se rend sur une plage. Tous deux prennent une barque et traverse la mer pour rejoindre la maison du renard. Les compagnons de la poule les rejoignent tant bien que mal après s'être servis de l'ours comme barque pour traverser à leur tour la mer. Ils découvrent alors que le renard et la poule sont tranquillement installés au coin du feu. Finalement, le renard et la poule restent ensemble dans la maison de la poule, les autres compagnons de la poule, rassurés, retournent chez eux.

Nous avons décomposé cette histoire en six macro-séquences thématiques :

- Jardin
- Vol de la poule
- Poursuite dans la forêt
- Montagne et labyrinthe
- Traversée de la mer
- Maison du renard

Les histoires avec texte proposées aux différents adultes et enfants racontent, quant à elles, l'histoire d'un petit ours qui apprend à grandir à travers différentes expériences vécues (vivre hors de la maison de ses parents, ne plus pouvoir utiliser un objet que l'on affectionne car il est devenu trop petit, apprendre à être autonome dans ses activités de jeu).

L'album avec texte « La grotte de Petit Ours » proposé aux familles raconte l'histoire d'un petit ours qui, découvrant une petite caverne, décide de l'aménager pour y passer la nuit. Il fait semblant d'être chez lui : il y crée un lit, une table, une chaise, à l'aide différents feuillages et branchages. Il y amène également des affaires personnelles comme son doudou, sa couverture, son oreiller ou encore un livre et une lanterne. Il joue toute la journée dans sa grotte. Au moment de dîner il demande à son papa s'il peut plutôt manger dans sa grotte puis y passer la nuit. Au moment de dormir ce dernier vient le border puis repart chez lui. Le petit ours ne parvient pas à s'endormir, il se sent tout seul. Le petit ours rejoint alors son papa dans leur grotte pour qu'il lui lise l'histoire comme d'ordinaire avant de s'endormir dans ses bras.

Nous avons décomposé cette histoire en quatre macro-séquences thématiques :

- Présentation des personnages
- Aménagement de la petite caverne
- Préparation de la nuit dans la caverne
- Retour dans la grotte familiale

L'album avec texte « Le bateau de Petit Ours » proposé aux enseignants de PS et GS raconte l'histoire d'un petit ours qui adore son bateau et qui ne se voit pas grandir. Il y passe ses journées : il fait le tour du lac, il pêche, il se repose. Mais un jour, en voulant monter dans son bateau, il chavire. Il est désormais trop grand pour y rester. Il est triste, il ne veut pas abandonner son petit bateau. Il décide alors de partir à la recherche d'un autre petit ours à qui il peut le confier. Il rencontre un castor puis une loutre qui ne connaissent aucun petit ours mis à part lui. Plus loin, sur son chemin, il croise un héron bleu qui lui indique où en trouver un. Il lui confie alors son bateau. Il est heureux de le voir passer du temps ce petit bateau. Il décide, pour finir, de s'en fabriquer un plus grand sur lequel il pourra passer de nouveau ses journées.

Nous avons décomposé cette histoire en quatre macro-séquences thématiques :

- Petit Ours et son petit bateau
- Petit Ours devient Grand
- Recherche d'un autre petit ours
- Rencontre d'un petit ours et fabrication d'une nouvelle barque

L'album avec texte « Toi et moi, Petit Ours » proposé à l'enseignant de MS raconte l'histoire d'un petit ours qui souhaite jouer avec son père qui n'en a pas le temps. Ne voulant pas jouer tout seul, il accompagne alors ce dernier dans ses différentes tâches (ramasser du

bois, puiser de l'eau, ranger la grotte). Mais, las, il décide, sur les conseils de son père, de jouer tout seul : il saute, glisse et fait des roulades sur le sol, il tourne sur lui-même, il grimpe dans les arbres, se bat avec des brindilles et des feuilles. Lorsque le petit ours a terminé ses activités, il rejoint son père qui se repose. Ils passent leur fin de journée ensemble : ils jouent à cache-cache et à plein d'autres jeux d'ours. La nuit tombée ils rentrent chez eux, ravis de leur journée, et dînent ensemble.

Nous avons décomposé cette histoire en cinq macro-séquences :

- Présentation des personnages
- Accompagnement des activités du papa
- Petit Ours joue seul
- Petit Ours joue avec son papa
- Retour à la grotte

Les enregistrements, à l'école, ont été réalisés au moyen de deux caméras dans le but de visualiser l'ensemble des enfants ainsi que l'enseignant : une caméra fixe sur pied prenant un plan large et une caméra mobile que l'observateur tenait et avec laquelle il pouvait se déplacer en fonction de qui parlait. Un des enfants-cibles était également muni d'un dictaphone, le micro étant attaché à ses vêtements. A la maison, seule une caméra a été utilisée, la caméra mobile, ainsi que le dictaphone.

VI.2.2.2. Les procédures

A la maison, chaque enfant a été filmé seul avec un de ses parents, le plus souvent dans le salon, rarement dans la chambre de l'enfant. Ils étaient installés côte à côte, le livre visible et facilement manipulable par les deux sujets.

A l'école, les enfants-cibles ont été filmés avec un enseignant et des pairs dans leur salle de classe. Ils étaient installés comme à l'accoutumé sur des bancs disposés en U, face à l'enseignant qui maintenait le livre. Les enfants se tenaient à distance du livre et observaient donc les images de loin. Pour chacun des niveaux, les enfants ont été filmés l'après-midi. Les enfants ne participant pas à l'activité ont été soit pris en charge par la directrice de l'école, soit répartis dans les autres en classe en particulier en PS car moins nombreux l'après-midi.

Pour encourager la prise de parole, nous avons souhaité que les séances de lecture se réalisent avec un nombre restreint d'enfants. Nous ne nous étions pas fixés un nombre minimal d'enfants mais nous ne souhaitons pas que le nombre maximal dépasse les 15 enfants. Florin (1991) rappelle notamment que, d'après les travaux de Hare, Borgatta & Bales (1962), une communication efficace se compose d'au moins 3 et d'au plus 12 à 15 participants.

Lors de la première séance de lecture à l'école les groupes étaient composés de 11 enfants en PS, de 10 en MS et de 13 en GS. Lors de la seconde séance de lecture à l'école les groupes étaient composés de 8 enfants en PS, de 10 en MS et de 12 en GS. A l'école maternelle, le nombre d'enfant peut varier d'un jour à l'autre, ainsi lors de la seconde séance de lecture des enfants qui ont manqué.

Chaque séance de lecture est composée de groupes d'enfants hétérogènes du point de vue du langage. Certains enfants parlent beaucoup, d'autres moins voire pour certains pas du tout.

La durée des interactions était libre et se prolongeait le temps de l'échange. Les séances à l'école pour l'album sans texte ont duré chacune en moyenne 27mn et pour l'album avec texte environ 20mn. A la maison, en revanche, pour l'album sans texte, la durée a pu varier de 5mn15sec, pour la séance la plus courte, à 26mn pour la plus longue avec une durée moyenne de 15mn15sec. Pour l'album avec texte, les séances ont été globalement homogènes, et ont donc duré en moyenne 10mn, sauf une de 20mn.

La consigne, dans les deux cas, était de raconter l'histoire ensemble comme ils avaient l'habitude de faire. Peu d'adultes s'en sont tenus à cette consigne et nombreux sont ceux qui nous ont questionné sur la manière de procéder avec les enfants (les laisser parler, les questionner, leur faire lever la main en classe ou les faire parler librement, etc.). Sans vouloir trop orienter le dialogue nous avons répondu à leur demande avec concision. Chaque dyade et groupe à l'école a eu la possibilité de feuilleter les livres avant qu'ils n'en commencent la lecture, cependant aucun ne l'a fait.

VI.2.3. Transcriptions, codages et analyses

Nous commençons par présenter les transcriptions et codages que nous avons réalisés puis les analyses que nous avons menées.

VI.2.3.1. Transcriptions et codages

Les enregistrements ont été transcrits¹¹ sous CLAN¹² issu du programme CHILDES, chaque tour de parole a été décomposé en énoncés¹³ caractérisés selon leur valeur illocutoire.

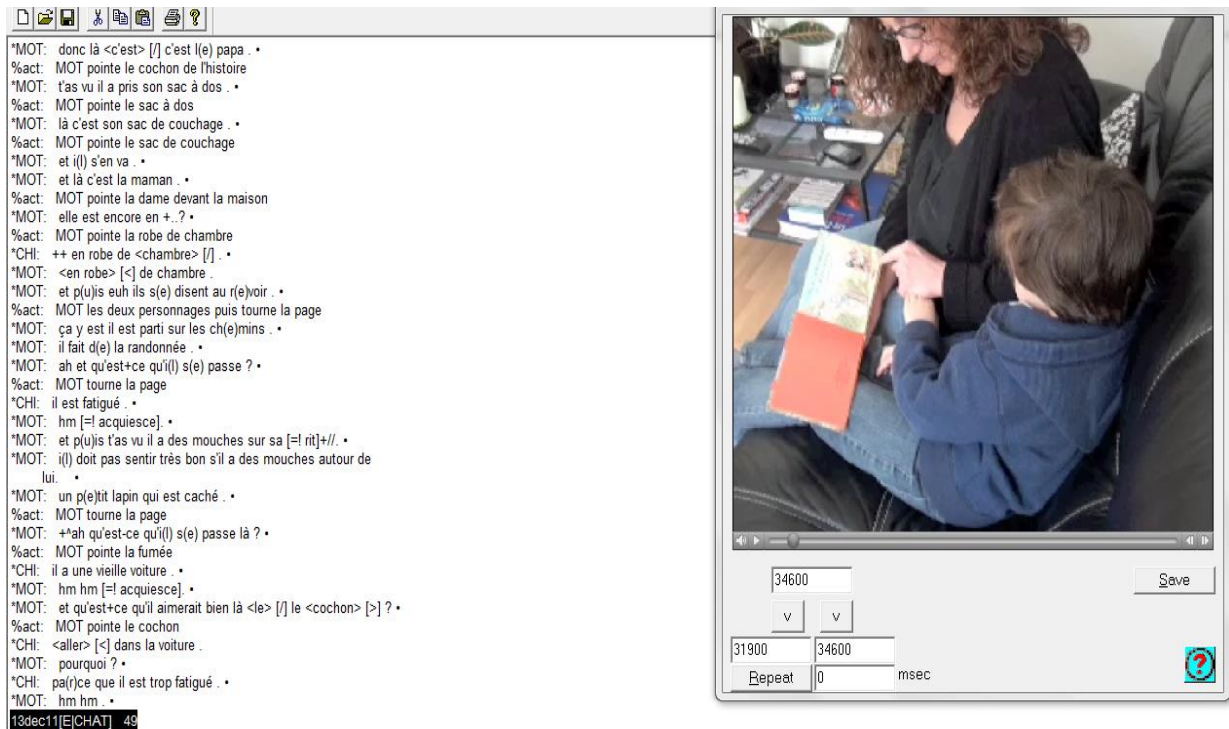


Figure 1 Extrait d'une transcription sous CLAN

Les énoncés de l'ensemble des participants aux dialogues ont été codés car nous souhaitons analyser la dynamique du dialogue adultes-enfants. Nous avons considéré trois grands types de codages différents : les codages qui concernent le discours dans son ensemble, les codages qui portent sur les caractéristiques particulières des expressions référentielles analysées ainsi que les codages qui donnent des informations sur le mode de référence de ces expressions dans le discours.

¹¹ Cf conventions de transcription en annexe.

¹² childes.psy.cmu.edu/clan/

¹³ Nous considérons comme "énoncé" tout segment de discours présentant une cohésion syntaxique interne et indépendant syntaxiquement des segments environnants, qu'il s'agisse d'une pro-phrase, d'un énoncé à noyau nominal, à prédicat verbal, etc.

VI.2.3.2. Trois grands axes d'analyse

La plupart des recherches qui ont travaillé sur les lectures conjointes ont exploité un type de support (le livre avec texte pour les recherches sur la littératie et le support imagé pour celles sur la référence) ainsi que sur une situation en particulier (soit des mères à la maison, soit des enseignants à l'école). Peu d'études ont cherché à comparer les conduites de mères et d'enseignants, peu d'études ont également comparé des supports avec texte et des supports sans texte.

En plaçant ainsi adultes (mères et enseignants) et enfants d'âge maternelle en situation de raconter conjointement une histoire avec support texte et support sans texte à la maison et à l'école nous souhaitons voir si leurs conduites discursives sont différentes et plus particulièrement si elles varient en fonction de l'âge des enfants, du support et/ou de la situation.

Pour atteindre cet objectif, nous faisons dans un premier temps un état des lieux des dialogues adultes-enfants. Nous recherchons plus particulièrement ce qui les caractérise au cours de chacune des activités narratives proposées. Nous observons ainsi comment se distribue la parole entre enfants et adultes au sein du dialogue puis déterminons quelles sont les diverses interventions verbales que chaque locuteur produit. Nous observons ensuite comment les adultes aident les enfants à construire les récits et plus particulièrement quelles sont les questions que les premiers posent et quelle est la conformité des réponses apportées par les seconds.

Dans un second temps, nous étudions la manière dont les adultes s'y prennent pour co-construire les récits avec les enfants. Nous recherchons, plus particulièrement, comment adultes et enfants structurent leurs activités narratives puis quels types de discours ils emploient au cours des différentes phases identifiées au cours de ces activités. Nous analysons ensuite quels sont les genres discursifs des énoncés produits plus spécifiquement dans les discours narratifs. Pour finir, nous observons comment ces genres se répartissent dans les différentes phases et notamment dans les macro-séquences thématiques des histoires.

Dans un troisième et dernier temps, nous examinons comment adultes et enfants co-construisent plus précisément la référence au cours de leurs récits. Nous observons alors de quelle manière les référents sont mentionnés pour la première fois puis comment ils sont repris de manière immédiate et enfin comment ils sont réactivés. Nous étudions pour chacune de ces places au moyen de quelles catégories d'expressions référentielles ces référents sont évoqués.

Nous rappelons que nous ne cherchons pas simplement à analyser des formes linguistiques particulières ni à déterminer à quel moment telle ou telle chose est acquise encore moins à évaluer les conduites des différents adultes mais à comprendre la dynamique de dialogue qui s'instaure entre adultes et enfants dans chaque situation.

Nous avons fait le choix de ne réaliser aucune statistique car notre corpus se compose d'un nombre restreint de participants et plus particulièrement d'enseignants (un enseignant par niveau de classe).

De plus, pour le support avec texte, hormis l'analyse de la distribution de la parole ainsi que celle de la distribution des phases dans l'activité narrative, nous ne considérons pas le texte lu par les adultes mais seulement les discours produits par les adultes et les enfants en dehors de ce moment de lecture.

Pour finir, les tableaux présentent pour chaque question les moyennes des enfants et des adultes par tranche d'âge. Les tableaux en annexes présentent les distributions de chaque locuteur.

Chapitre VII : Comment les adultes s’y prennent pour faire participer les enfants à la production des récits ?

Dans ce chapitre nous analysons comment les adultes s’y prennent pour faire participer les enfants au dialogue et les amener à produire des récits.

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre I « Interactions et développement langagier » puis plus spécifiquement dans le chapitre IV « Construction de récits en dialogue », pour qu’un enfant parvienne à construire et à produire seul un récit, il est nécessaire non seulement qu’il ait été confronté à un certain nombre de récits (oraux ou écrits) mais aussi qu’il ait pu participer, en interaction avec un adulte ou un enfant plus expert, à la construction conjointe de différents récits. Cette co-construction lui permettant alors d’internaliser des conduites de récits et l’amenant par la suite à en produire seul.

Comme le rappellent Salazar Orvig & Grossen « la notion de co-construction recouvre [...] un grand éventail de phénomènes allant de la reconnaissance de l’ancrage nécessairement interactionnel des significations sociales, culturelles, ou psychiques aux phénomènes d’élaboration conjointe des énoncés » (2010 : 3). De la même façon, Jacoby & Ochs (1995) soulignent que peu de définitions précises sont données à la notion de co-construction. Ces dernières considèrent alors, pour leur part, que la co-construction réfère à la fois « au produit de l’interaction » et « aux processus qui mènent à ces résultats » (Salazar Orvig & Grossen, 2010 : 3) :

« We refer to co-construction as the joint creation of a form, interpretation, stance, action, activity, identity, institution, skill, ideology, emotion, or other culturally meaningful reality. The co- prefix in co-construction is intended to cover a range of interactional processes, including collaboration, cooperation, and coordination. However, co-construction does not necessarily entail affiliative or supportive interactions » (Jacoby et Ochs, 1995 : 171).

En outre, ces deux auteures soulignent que la co-construction peut s’accompagner ou non d’un étayage. Ce point de vue rejoint celui plus didactique de Rabatel (2001/2002). L’auteur considère en effet que le savoir ne se construit pas seul mais à plusieurs (un enseignant et des élèves). L’enseignant ne doit pas être le seul à dévoiler le savoir, celui-ci se construit en interaction avec les enfants. Il ne suffit pas de poser des questions pour que les enfants construisent du savoir. Il faut qu’ils puissent y répondre en s’appuyant sur les contributions d’autrui. L’auteur souligne, qu’en classe, la parole devrait pouvoir circuler sans repasser obligatoirement par l’adulte.

Néanmoins, les places qu'occupent un parent et son enfant, un enseignant et ses élèves, notamment dans un dialogue, sont pour une large part dépendantes de leur statut de parent, d'enfant, d'enseignant et d'élève (Morgenstern & Préneron, 2010 ; Vion, 1992/2000). Ainsi, selon Vion, on ne saurait « parler sans occuper une ou plusieurs places déterminées », « communiquer sans passer par la construction d'une relation sociale, et cette relation s'exprime précisément à partir d'un rapport de places, impliquant un positionnement respectif des images identitaires » (1992/2000 : 80). L'auteur parle alors d'un rapport de places « père/enfant », « adulte/enfant », « enseignant/étudiant », etc. qui peut évoluer au cours d'une même situation. Morgenstern & Préneron remarquent, en outre, qu'il n'y a pas qu'un mode relationnel père-enfant homogène mais au contraire une grande diversité des attitudes employées par le père avec son enfant. De la même façon, Delamotte rappelle que « l'adulte est loin d'être en permanence celui qui sait et qui questionne. L'enfant est souvent en position de prendre des initiatives en vue de cette co-construction » (2012 : 127).

En ce sens, la co-construction résulte, en reprenant les mots de Salazar Orvig & Grossen « des contributions des différents participants, fussent-elles convergentes ou divergentes, coopératives ou conflictuelles » (2010 : 4).

En conséquence, la nature des interactions ayant lieu au cours des co-constructions de récits joue alors un rôle crucial dans l'acquisition de la compétence narrative. Un type d'interaction ne prime pas nécessairement sur un autre. Ce qui importe, c'est que l'enfant ait pu en rencontrer des divers à travers des adultes, des supports, des manières de faire différents dans le but d'être confronté à des modèles de récits différents. Certains auteurs parlent d'interactions faibles et d'interactions fortes (Grossmann, 1996/2000). Le style d'interaction « faible », qui peut varier selon le degré de mise en scène du texte, se caractérise par des échanges peu nombreux entre adultes et enfants en cours de lecture (Bastide & Joigneaux, 2014 ; Frier, 2006 ; Frier, Pons & Grossmann, 2004/2011 ; Grossmann, 1996/2000 ; Roser & Martinez, 1985 ; De Temple & Tabors, 1994). L'adulte fait de nombreux commentaires et développements, donne un grand nombre de précisions, explicite les éléments importants de l'histoire et pose peu de questions. Le style d'interaction « forte », qui peut varier selon la place qu'occupent adultes et enfants, se caractérise par des échanges nombreux entre ces locuteurs. Les questions y jouent un rôle essentiel. Elles peuvent porter sur des éléments présents dans le texte ou les images, et/ou conduire les enfants à produire des inférences, formuler des hypothèses, imaginer des solutions pour les personnages, et/ou les amener à s'impliquer personnellement en donnant leurs points de vue ou en rapportant l'histoire à leurs expériences personnelles. En outre, le style d'interaction et plus particulièrement le type de

questions posées dépendent, notamment, de l'âge des enfants, du type de support utilisé ou encore de la familiarité avec l'histoire lue. Ainsi, de nombreuses études soulignent que plus les enfants sont jeunes plus les parents dirigent le dialogue et posent des questions de type fermé (Dickinson & Smith, 1994 ; Goodsitt, Raitan & Perlmutter, 1988 ; McGinty, Justice, Tricia, Zucker, Gosse & Skibbed, 2012 ; Pellegrini, Brody & Sigel, 1985). Plus les enfants sont âgés, plus les parents vont les laisser mener l'activité et leur poser des questions ouvertes (Danis, Bernard & Leproux, 2000 ; Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek, 2010). En outre, Goodsitt & al. constatent que les mères d'enfants âgés de 5 ans réduisent le nombre total de leurs énoncés assertifs lors des lectures et augmentent le temps consacré à la lecture de l'histoire contrairement aux mères d'enfants plus jeunes.

Certes co-construction, comme le remarquent Jacoby & Ochs (1995), ne signifie pas nécessairement étayage, néanmoins les enfants, notamment de 3 à 6 ans, ne sont pas en mesure de construire seuls des récits. L'étayage semble alors être le modèle dominant. C'est à travers leurs questionnements, leurs commentaires, leurs reprises-répétitions et leurs reformulations que les adultes aident les enfants à échafauder des récits (De Weck, 1998 ; Rosat, 1998). A partir de là, nous cherchons à savoir de quelles manières les adultes amènent les enfants à participer à la co-construction des récits : sont-ils plus dans une co-construction qui s'appuie sur un étayage important, et donc une parole sollicitée, ou bien dans une co-construction laissant davantage place aux initiatives des enfants, et donc à une parole spontanée ? Existe-t-il alors des différences entre la situation familiale et la situation scolaire ?

VII.1. Méthodologie

Pour répondre à ces questions, nous nous attachons, dans un premier temps, à décrire d'un point de vue quantitatif et qualitatif les modalités de participation verbale des adultes et des enfants dans chacune des situations et selon le support utilisé puis, dans un second temps, nous analysons les interventions verbales des adultes et des enfants qui ont lieu au cours du dialogue. Dans un troisième temps, nous examinons plus particulièrement les interventions étayantes des adultes, qui aident les enfants dans la construction de la narration et cherchons à les caractériser. Pour finir, dans un quatrième temps, nous nous attachons à décrire plus spécifiquement une des principales stratégies d'étayage des adultes, à savoir le questionnement.

VII.1.1. Occupation de l'espace discursif

Nous avons choisi d'examiner comment est occupé l'espace discursif et donc plus précisément comment se répartit la parole entre les adultes et les enfants au sein du dialogue.

Pour ce faire, nous avons déterminé le nombre d'énoncés produits par les locuteurs dans chaque dyade et polylogue puis nous avons établi leur valeur en pourcentage.

Pour la lecture du support avec texte, nous avons observé la distribution de la parole à la fois en comptabilisant la lecture du texte même puis en ôtant cette lecture et en ne prenant en compte que les discours spontanés émis par les enfants et les adultes en vue de comparer l'importance de chacun.

VII.1.2. Types d'interventions verbales

Dans la littérature sur les interactions verbales différentes unités constitutives peuvent être considérées pour cerner l'unité verbale : le module, la séquence, l'échange, l'intervention, l'acte de langage (Kerbrat-Orecchioni, 1990/1998 ; Roulet & al., 1985 ; Vion, 1992/2000). Etant donné que les interventions verbales des adultes sont des éléments fondamentaux des styles d'interaction, nous avons plus particulièrement choisi de les examiner, mais aussi d'observer celles des enfants en vue de comprendre comment ces derniers s'insèrent dans le dialogue. L'intervention, selon Vion, « est la plus grande unité monologique de l'interaction », elle « peut être initiative ou réactive et, dans le cas où elle est formée de plusieurs actes constitutifs, elle peut être en même temps réactive et initiative » (1992/2000 : 169). En outre, De Weck & Salazar Orvig¹⁴, à partir de ces propositions, ont considéré que l'intervention correspond à « un ou plusieurs énoncé(s) ayant la même valeur fonctionnelle (de type illocutoire et/ou de genre discursif) et s'adressant à un même interlocuteur, compte tenu de l'activité en cours et du contexte ». Afin de caractériser les interventions verbales des adultes et des enfants nous nous basons sur les catégories élaborées dans le cadre du projet FNRS Suisse « Interactions mère-enfant en situation logopédique »¹⁵ dirigé par de Weck et Salazar Orvig.

¹⁴ Définition issue du projet FNRS Suisse « Interactions mère-enfant en situation logopédique » dirigé par de Weck et Salazar Orvig

¹⁵ Nous nommerons dorénavant cette recherche « Interactions et dysphasie »

Sept types d'interventions verbales sont alors considérés :

- Les assertions (ASS) : ce sont des énoncés qui affirment la véracité d'une proposition (Searle & Vanderveken, 1985), pour lesquels les locuteurs se portent garant de ce qu'ils disent. Elles ne comprennent pas les réponses aux questions.
- Les assertions sollicitantes (ASO) : elles se situent entre les assertions et les questions, elles correspondent en quelque sorte aux « demandes de confirmation » de Kerbrat-Orecchioni (1991 : 97). Elles ont la particularité de contenir un élément sollicitant du type « tu sais », « tu vois », « hein », « regarde » ; elles peuvent ou non engendrer une réaction de la part de l'enfant.
- Les réponses (REP) : elles correspondent aux réactions sous forme d'assertions faisant suite à des questions ou des assertions sollicitantes (les auto-réponses aux questions auto-adressées sont considérées comme des assertions).
- Les questions (QUE) : ce sont les énoncés qui correspondent à des demandes d'un dire, qui soumettent les réponses à un contrôle syntaxique, sémantique et pragmatique.
- Les ordres (ORD) : ce sont toutes les demandes ou requêtes d'action ou injonctions de conduite verbale.
- Les autres (AUT) : ces énoncés équivalent aux acquiescements, refus, phatiques ou exclamations.
- Les indécidables (INDC) : ces énoncés correspondent aux cas de verbal incompréhensible, d'énoncés inachevés ou à toute autre intervention que le contexte ne permet pas de catégoriser.

VII.1.3. Types d'interventions verbales étayantes adressées aux enfants

La production d'un récit monologué n'est pas maîtrisée chez un enfant avant l'âge de 7 ans voire de 12 ans pour certains enfants (Kern, 2010). Néanmoins, la médiation d'un adulte qui soutient la participation d'un enfant à la production d'un genre de texte (François, 1989), en l'occurrence dans notre cas un récit, va rendre par la suite cet enfant capable de résoudre seul cette tâche de production de récits. Cette médiation relève de l'étayage langagier (François, 1989 ; Hudelot, 1999). Plus spécifiquement, selon Hudelot, l'étayage langagier correspond « à la trace du travail de co-élaboration d'une formulation linguistique ou langagière produite au profit de l'un des (inter)locuteurs au bénéfice de l'interaction en cours » (1999 : 225). Ainsi,

dans notre situation, à travers différents moyens linguistiques et langagiers les adultes vont aider les enfants à construire les récits d'histoires qui leur sont proposés. Ils vont donc aider les enfants à la fois dans leur élaboration verbale et l'exécution de la tâche à accomplir (Ingold, Gendre, Rezzonico, Corlateanu & Da Silva, 2008 ; Salazar Orvig & De Weck, 2008). Ces différents auteurs, comme de plus Bignasca & Rezzonico (2010), distinguent deux types d'étayage : un étayage verbal linguistique, qui soutient la production de l'enfant au niveau de l'élaboration linguistique et un étayage verbal cognitif qui permet à l'enfant de participer activement à l'accomplissement de la tâche en cours. Cet étayage langagier se réalise, de plus, au moyen de diverses stratégies discursives : le questionnement, le commentaire, la reformulation et la reprise-répétition (De Weck, 1998 ; Rosat, 1998). Nous étudions plus en détail le questionnement dans un paragraphe ultérieur.

VII.1.3.1. L'étayage verbal linguistique

L'étayage verbal linguistique peut correspondre à sept types différents de formes : des reformulations, des demandes et des propositions de dénomination, des demandes de clarification, des demandes et des propositions de définition et des ébauches.

Voyons plus précisément à quoi chacune de ces formes correspond.

➤ Des reformulations

Nous nous appuyons sur la définition de Gülich & Kotschi pour définir la reformulation : « la reformulation est une opération linguistique de la forme xRy, qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé-source x et un énoncé- reformulateur y, R étant le marqueur de reformulation » (1987 : 30). Nous ne prenons en compte que des reformulations linguistiques contrôlant l'interprétation sémantique (Grossmann, 1997).

Exemple 1

<i>MER LUD 43c</i>	<i>ah et alors qu'est-ce qui s'est passé là ? ((MER pointe l'image du doigt))</i>
<i>ENF LUD 50a</i>	<i>il est monté là-dessus. ((ENF pointe l'image du doigt))</i>
<i>MER LUD 44a</i>	<i>voilà ils l'ont pris en stop.</i>

Exemple 2

<i>ENF JUL 87a</i>	<i>p(eu)t-être il va rentrer dans le bateau ! ((ENF pointe le livre))</i>
<i>ENS PS 282a</i>	<i>peut-être il va monter < dans le ra > [///] dans le bateau.</i>

➤ Des dénominations

Nous nous appuyons sur la définition de Kleiber (2001) pour définir la dénomination : c'est la « désignation d'un être ou d'une chose extralinguistique par un nom ». La dénomination comporte alors deux composants sémantiques. Un premier composant commun à toutes les dénominations, marqué iconiquement par l'unité formelle que constitue une dénomination et qui indique qu'il s'agit d'une (catégorie de) chose(s), d'un tout, avec ses limites. Un deuxième composant qui varie avec les dénominations et qui consiste en la description ou représentation du type de choses dont il s'agit.

• Des demandes de dénomination

Exemple 3

MER JUL 58a *et c'est quoi ça et ça ?*

Exemple 4

ENS MS 214a *on appelle comment ce chemin ?*

• Des propositions de dénomination

Exemple 5

MER ANA 13g *derrière ça dégage de la fumée. ((MER fait des cercles avec son doigt sur le livre))*

MER ANA 13h *c'est le pot d'échappement de la voiture.*

Exemple 6

MER JAM 88a *j(e) crois qu(e) c'est du charbon.*

➤ Des demandes de clarification

Nous entendons par clarification le fait que les adultes demandent aux enfants (ou qu'inversement des enfants demandent aux adultes) de rendre plus clairs, plus compréhensibles leurs propos.

Exemple 7

MER LIL 23i *il fait quoi là ? ((MER pointe Petit Ours))*

ENF LIL 20a *il déménage.*

MER LIL 24a *il quoi ?*

MER LIL 24a *il **quoi** ?*

ENF LIL 21a *il déménage.*

MER LIL 25a *oh non j(e) crois pas là. ((MER pointe de nouveau l'image))*

Exemple 8

ENF LUD 96a *ben l'engrais ça part pas très vite. ((ENF frotte ses mains))*

MER LUD 92a *qu'est ce qui ne part pas très vite ?*

ENF LUD 97a *ben l'engrais. ((ENF frotte ses mains))*

➤ **Des définitions**

Nous entendons par définition le fait spécifier les caractéristiques d'un mot.

• **Des demandes de définition**

Exemple 9

MER ELI 13a *c'est quoi une petite caverne ?*

Exemple 10

MER JUL 174b *ça veut dire quoi créer ?*

• **Des propositions de définition**

Exemple 11

ENS GS 80b *une maisonnette c'est une petite maison.*

Exemple 12

MER ELI 13a *c'est quoi une petite caverne ?*

[...]

MER ELI 14a *c'est comme une grotte tu vois.*

MER ELI 14b *c'est un endroit où on rentre. ((MER pointe la caverne))*

➤ **Des ébauches pouvant porter sur des éléments narratifs ou des dénominations**

Nous entendons par ébauche le fait de commencer un énoncé ou un mot puis de l'interrompre tout en donnant assez d'indications à l'interlocuteur pour qu'il le comprenne et le produise à la place du locuteur.

Exemple 13

PER ROM 24a *il fait le +..? ((PER remue sa main pour représenter quelqu'un qui fait le ménage))*

Exemple 14

ENS PS 130a *parce qu'il y a la lune et les +... ?*

VII.1.3.2. L'étayage verbal cognitif

A côté de l'étayage sur la langue, nous considérons un étayage cognitif qui porte sur la tâche. L'étayage verbal cognitif correspond plus particulièrement à un étayage spécifique de la tâche, qui favorise la participation de l'enfant à la production narrative (Bignasca & Rezzonico, 2010 ; De Weck & Salazar Orvig, 2010). Nous considérons quatre grandes conduites différentes : le guidage, les conduites réflexives, les réactions aux productions des enfants et les demandes d'implication dans la tâche. Nous nous appuyons sur des fonctions de l'étayage définies par Bruner (1983) pour les caractériser.

- **Le guidage** correspond à la réduction des degrés de liberté. Lorsque la tâche, trop difficile, a besoin d'être simplifiée, l'adulte peut alors baliser le nombre d'étapes à franchir ou d'opérations à faire pour arriver au résultat. Il affranchit ainsi l'enfant d'une partie de la tâche afin de lui éviter « une surcharge cognitive ».
- **Les conduites réflexives** rejoignent « la démonstration ou présentation de modèles ». L'adulte, à travers les modèles qu'il fournit à l'enfant, prend en charge ce qui est hors de sa portée. Cette fonction, selon Bruner, est très souvent à l'œuvre dans les interactions langagières avec de jeunes enfants qui ne disposent pas toujours des formes et des structures abouties pour pouvoir s'exprimer.
- **Les réactions de l'adulte aux productions de l'enfant** correspondent en partie au « contrôle de la frustration ». Elles permettent à l'adulte de minimiser la portée d'une erreur pour permettre à l'enfant de mieux « sauver la face ».
- **Les demandes d'implication dans la tâche** s'appuient sur « l'enrôlement ». Elles jouent un rôle essentiel pour l'attention de l'enfant. L'adulte cherche à travers cette fonction à engager l'intérêt ou l'adhésion de l'enfant envers les exigences de la tâche. Il veille à ce qu'il perçoive le but de l'échange ou simplement à ce qu'il ne l'oublie pas.

Voyons plus explicitement de quoi relèvent ces conduites à travers quelques exemples.

➤ **Le guidage**

L'adulte amène l'enfant à participer à la narration en lui posant des questions factuelles (sur les éléments de la page faisant l'objet de l'attention conjointe), des questions anticipatrices (qui portent sur la suite de l'histoire et les pages du livre qui font suite), des instructions (informations ou ordres qui invitent à une action particulière), des demandes d'explications (non descriptives et de type « pourquoi » ou « comment ») et des relances (incitations non spécifiques qui engendrent une progression dans le récit).

Exemple 15

MER ANA 74c *où est ce qu'il va avec ses beaux habits ?*

Exemple 16

ENS PS 227a *pourquoi il l'a donné à Petit Ours ?*

Exemple 17

MER JUL 143b *regarde bien sur la photo.*

➤ **Les conduites réflexives**

L'adulte propose des modèles de pensée à travers des interrogations qui impliquent l'enfant, des commentaires. Ces interventions peuvent correspondre à des demandes d'approbation par rapport à ses interprétations et à ses dires, des commentaires ou des questions fermées qui anticipent sur la suite, qui reviennent sur des événements antérieurs de l'histoire ou qui font partie d'une connaissance commune. Nous y incluons également des explications relatives à une intervention erronée de l'enfant.

Exemple 18

MER ROM 236b *tu crois qu(e) c'est un vrai musicien ?*

Exemple 19

ENS MS 111a *est-ce que vous croyez que Grand Ours va le trouver ?*

Exemple 20

MER ELI 49a *ah oui c'est peut-être du miel pa(r)ce que les ours ils adorent le miel.*

Exemple 21

MER SIM 50a *peut-être qu'il était pas encore assez grand pour aller habiter tout seul.*

Exemple 22

ENS GS 193c *et pourquoi ils ne couchent pas par terre alors ?*
ENS GS 193d *c'est pas parce que c'est sale.*

➤ **Les réactions de l'adulte aux productions de l'enfant**

Elles ont pour fonction d'évaluer, d'accepter ou de refuser les interventions de l'enfant, en lui proposant un « feed-back ».

Exemple 23

MER ELI 198c *lui regarde il va plutôt vers l'avant ou vers l'arrière ? ((MER pointe Monsieur Cochon))*
ENF ELI 198a *vers l'avant.*
MER ELI 199a *ah bon ?*
ENF ELI 199a *ah non vers l'arrière.*

Exemple 24

PAI SAM 4a *<il va> [/] il va se noyer.*
ENS PS 52a *tu crois qu'il peut se noyer quand il est dans la barque ?*

Exemple 25

MER ANA 35a *et aussi qu'est-ce qu'il a pris ? ((MER pointe le livre))*
ENF ANA 22a *un livre.*
MER ANA 36a *un livre.*

➤ **Les demandes d'implication dans la tâche**

Elles sollicitent l'attention de l'enfant, veillent à son maintien, l'enrôlent dans la tâche et lui permettent de s'y impliquer.

Exemple 26

MER OSC 48c *tu t(e) souviens d(e) ça ?*

Exemple 27

MER LIL 21b *ça te plaît ?*

Exemple 28

MER SIM 26a *t'as vu il veut manger dans sa grotte.*

Regardons plus précisément ce qu'il en est des interventions étayantes de type questionnement, les plus présentes dans le discours des adultes.

VII.1.4. Types de questions adressées aux enfants et réactions de ceux-ci

L'étayage langagier se réalise au moyen de diverses stratégies discursives (la reformulation, la reprise-répétition, le commentaire et le questionnement). Le questionnement joue un rôle essentiel dans la construction des récits et occupe une place importante dans les interventions verbales des adultes (cf. chapitre IV « Construction de récits en dialogue »), c'est pourquoi nous lui accordons une place toute particulière. Nous cherchons alors à déterminer les caractéristiques des questions posées par les différents adultes. Nous nous appuyons ainsi sur les travaux de Hudelot (1984), de Weck (1998) ainsi que de Rosat (1998) qui s'interrogent eux-mêmes sur le questionnement.

Hudelot (1984), qui étudie plus particulièrement le couple question-réponse, distingue quatre types de questions différentes :

- Les « questions fermées » correspondent soit à des interrogatives complètes auxquelles il est possible de répondre par « oui » ou « non », soit à des interrogatives alternatives constituées dans leur intitulé de l'élément de la réponse.
- Les « questions catégorielles » se composent de « l'indication de la catégorie lexicogrammaticale sur quoi porte l'interrogation ». Les catégories sont alors « manifestées par des substituts (protosyntaxe ou proverbe) qui appellent la catégorie sémantique, mais aussi pour partie la forme et le statut syntaxique de la réponse » (1984 : 151).
- Les « interrogations non inductrices » déterminent un champ thématique sans nécessairement impliquer une catégorie spécifique de la réponse.
- Les « interrogatives qui assurent essentiellement des fonctions interactives » sont des pro-énoncés qui reprennent une question précédente ou qui engendrent une répétition ou une reformulation de l'énoncé précédent.

Du point de vue de la continuité interdiscursive, les réponses se distribuent en deux groupes : celles qui entretiennent un rapport direct avec la question ou bien un rapport indirect. Les réponses directes disposent d'un lien de continuité implicite par l'orientation de

la question. Parmi celles-ci, certaines sont liées au champ thématique et sont catégoriellement induites par la question alors que d'autres sont également liées au champ thématique mais non induites catégoriellement. Les réponses indirectes entretiennent une relation de continuité nouvelle qui peut être à la fois implicite ou explicite mais non implicite par la question. Hudelot (1984) distingue trois types de réponses indirectes : l'ajout, le commentaire, le déni. L'ajout succède non directement à la question mais à une réponse implicite au précédent locuteur. Le commentaire ne manifeste pas une réponse tangible mais l'attitude du locuteur à son égard : ignorance, consentement ou refus. Le déni élude la question en contestant sa pertinence. Ainsi en découle, selon Hudelot, que les réponses aux questions fermées ne laissent presque aucune initiative à l'interlocuteur à la fois du point de vue du lexème à utiliser que du thème à développer. Les réponses aux questions catégorielles ne s'avèrent pas nécessairement conformes à la catégorie lexicogrammaticale attendue : elles sont induites lorsqu'elles reprennent la catégorie de la question et non induite lorsque le thème est maintenu mais est catégorisé autrement.

De Weck (1998) comme Rosat (1998), pour leur part, classent les questions en fonction de leur degré d'ouverture :

- Les questions ouvertes délimitent un champ topical large (elles rejoignent les « interrogations non inductrices » d'Hudelot).
- Les questions partielles (ou catégorielles) circonscrivent un champ topical plus étroit, elles comportent le plus souvent un morphème interrogatif du type « où », « quand », « comment », « pourquoi », etc (elles correspondent aux « questions catégorielles » d'Hudelot).
- Les questions fermées invitent à une réponse minimale en « oui » ou « non ».
- Les questions alternatives envisagent deux possibilités, elles correspondent à des questions fermées.

De Weck et Rosat, contrairement à Hudelot, séparent les questions fermées en deux groupes : un groupe dont les réponses se font par « oui » par « non » et un groupe dont les réponses reprennent une partie de l'énoncé de la question.

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre IV, certains auteurs regroupent plus généralement d'un côté les questions à « fort degré d'ouverture » (McDonald & Pien, 1982) et donc à « faible directivité » (Justice & Kaderavek, 2003 ; McGinty, Justice, Tricia, Zucker,

Gosse & Skibbed, 2012) ainsi que les questions à « faible degré d'ouverture » et donc à « haute directivité ».

Par la suite, de Weck & Salazar Orvig lors de la recherche « Interactions et dysphasie », scindent les questions partielles en deux groupes :

- Les questions partielles I (ou catégorielles), qui comportent un morphème interrogatif de type « qui », « quoi », « où », « quand » ainsi que les ébauches, induisent une catégorie linguistique.
- Les questions partielles II, qui comportent un morphème interrogatif du type « pourquoi » ou « comment », n'induisent pas nécessairement un certain codage.

Les auteures définissent également les réactions qui peuvent intervenir suite à des questions, à des assertions sollicitantes ou encore à des interventions non verbales sollicitantes. Ces réactions peuvent être de quatre types :

- Les réactions adéquates qui sont conformes aux attentes de l'interlocuteur.
- Les réactions qui répondent aux obligations interlocutives (après une question il est attendu une réponse) mais sans répondre aux attentes de l'interlocuteur.
- Les réactions inadéquates.
- Les absences de réaction.

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre IV, certains auteurs regroupent plus généralement d'un côté les réponses en « oui/non », d'un autre les réponses en « qu- » ou en « wh- » (Joulain, 1988 ; Lafontaine, 1984 ; Rondal, 1978).

Dans la mesure où nous souhaitons comparer les résultats de notre recherche à ceux des recherches décrites précédemment, il nous a paru intéressant de regarder deux niveaux de questionnement. Nous avons, dans un premier temps, classé les questions en fonction de leur degré d'ouverture : les questions totales (QT) à faible degré d'ouverture, les questions ouvertes (QO) à fort degré d'ouverture, et les questions partielles (QP) qui se situent entre ces deux degrés. Nous avons, dans un second temps, décrit plus précisément chacune de ces grandes catégories de questions en vue de nous éclairer plus précisément sur les types d'informations demandées.

En nous appuyant sur ces différents travaux, nous dégagons trois grandes catégories de questions :

- Les questions totales (QT), parmi lesquelles nous trouvons :
 - Les questions fermées (QF) auxquelles la réponse se fait par « oui » ou par « non ».
 - Les questions alternatives (QA) qui offrent une alternative pour la réponse (« *tu crois que c'est son papa ou sa maman ?* »).

- Les questions partielles (QP), parmi lesquelles nous trouvons :
 - Les ébauches (EBAU) lorsque la formulation de l'énoncé préfigure la catégorie de la réponse (« *pour avancer c'est une +.. ?* »).
 - Les questions catégorielles (QC) qui induisent une catégorie linguistique (questions commençant par « qui », « quoi », « où », « quand »).

- Les questions ouvertes (QO), parmi lesquelles nous trouvons :
 - Les questions en « pourquoi/comment » (QPC) qui n'induisent pas nécessairement la forme de la réponse.
 - Les questions portant sur les événements (QE) du type « *que se passe-t-il ?* », « *qu'est-ce qu'ils vont faire ?* ».
 - Les relances (REL) du type « hein ? », « et puis ? », « alors ? », « oui Paul ? » qui sont isolées. Quand ces particules suivent une question elles sont codées comme cette dernière.

Nous avons fait le choix de placer les questions en « pourquoi/comment » dans la catégorie des questions ouvertes car elles ne préfigurent pas la forme de la réponse.

Pour caractériser les réponses aux questions, nous nous basons de la même façon à la fois sur les travaux d'Hudelot ainsi que sur ceux de Weck et de Weck & Salazar Orvig, que nous adaptons quelque peu. Ainsi, nous considérons trois grands types de réponses possibles aux questions des adultes : les énoncés qui ne répondent pas aux obligations interlocutives (AROI), les énoncés qui répondent aux obligations interlocutives et qui satisfont ou pas aux attentes de l'interlocuteur (ROIA), les énoncés qui répondent aux obligations interlocutives mais qui sont inadéquats (ROII).

Voyons plus précisément quels types d'énoncés nous pouvons rencontrer à travers des exemples :

- Les énoncés qui ne répondent pas aux obligations interlocutives (AROI) correspondent à deux types de réponses : les absences de réponses et les énoncés qui ne satisfont pas aux attentes de l'interlocuteur. Ces derniers regroupent les énoncés du type « *je ne sais pas* », « *parce que* » sans ajout d'explications, qui restent en suspens « *ben euh* », qui renvoient la réponse au locuteur ou bien qui correspondent à la question répétée.

Exemple 29

MER JEA 39b <et> [=! rit] [/] *et pourquoi ils ne s'arrêtent pas à ton avis ?*
ENF JEA 36a *parce que.*

Exemple 30

MER ROM 9b *qu'est-ce qui s(e) passe ? ((MER pointe l'illustration de la première page))*
ENF ROM 4a *je sais pas.*

Exemple 31

ENF JAM 160a *qui est cette personne ? ((ENF revient sur la page précédente))*
MER JAM 192a *c'est toi même qui m'a dit qui c'était. ((MER cherche l'image de la dame))*

Exemple 32

ENF KEN 102a <mais> [/] *mais comment il va faire <pour rentrer> [>] ?*
ENS PS 240a <comment il> [<] *va faire ?*

- Les énoncés qui répondent aux obligations interlocutives et qui satisfont ou pas aux attentes de l'interlocuteur (ROIA). Ces énoncés regroupent donc d'un côté ceux qui répondent aux intentions de l'interlocuteur, que ce soit de manière directe (exemples 5 et 6) ou indirecte (exemples 7 et 8) impliquant une inférence minimale de la part de l'interlocuteur ; d'un autre côté ceux qui ne correspondent pas à la réponse attendue, souhaitée par l'interlocuteur (exemple 9).

Exemple 33

MER ANA 54b *qu'est-ce qui lui arrive ?*
ENF ANA 54a *il tombe.*

Exemple 34

MER SIM 15b *elle est en panne ?*
ENF SIM 21a *oui. ((ENF tourne la page))*

Exemple 35

PER ROM 197d *toi tu l(e) vois ?*
ENF ROM 165a *il est assis. ((ENF tourne la page))*

Exemple 36

MER SIM 8a *c'est sa maman tu crois ?*
ENF SIM 6a *ou son papa.*

Exemple 37

MER OSC 27a *parce qu'i(l) y a d(e) la pluie et +..? ((MER tourne la page))*
ENF OSC 28a *++ la tente.*

La mère d'OSC s'attendait à ce qu'il réponde « le vent » et non « la tente ». Cependant, même s'il n'y a pas de lien formel entre la question posée et la réponse donnée, celle-ci est satisfaisante car l'élément est présent sur l'image et correspond à l'univers de référence.

- Les énoncés qui répondent aux obligations interlocutives mais qui sont inadéquats (ROII). Les réponses données sont alors décalées par rapport à ce qui est attendu par l'interlocuteur et ne correspondent pas à l'univers de référence évoqué, ou sont en contradiction avec l'histoire ou bien encore les réponses pour lesquelles aucun lien ne peut être établi avec la question.

Exemple 38

ENS PS 111a *peut-être qu'<i(l) veut manger> [//] que le renard veut manger la poule ?*
ENF TAN 23b *mais il l'a déjà mangée !*

La réponse est inappropriée car la poule est toujours dans l'histoire.

Exemple 39

MER JEA 202a *qu'est-ce que tu connais comme fruits rouges?*
ENF JEA 185a *des smarties.*

Voyons plus précisément en analysant notre corpus comment les adultes intègrent les enfants dans le dialogue et les font participer à la production du récit.

VII.2. Analyses et résultats

Dans un premier temps, nous évaluons comment se répartit la parole au cours de la construction des différents récits, puis nous présentons plus précisément la nature des interventions verbales ayant lieu au cours de ces récits dialogués, nous nous attachons alors à déterminer plus spécifiquement les interventions étayantes et notamment le questionnement des adultes adressé aux enfants. Nous nous demandons, au cours de chacune de ces analyses, s'il existe une influence de la situation (scolaire versus familial), de l'âge des enfants ou encore du type de support utilisé (albums avec texte versus albums sans texte).

VII.2.1. Occupation de l'espace discursif

De nombreuses recherches soulignent le caractère asymétrique des dyades parent-enfant ou des polylogues enseignant-élèves (Bruner, 1983 ; Florin, 1991 ; Hudelot, 1997 ; Morgenstern & Préneron, 2010 ; Salazar Orvig & de Weck, 2010, Vion, 1992). Une façon de le mesurer est de regarder l'espace discursif qu'occupe chaque locuteur.

Nous évaluons l'occupation de cet espace discursif à la maison et à l'école à travers les énoncés produits par les locuteurs.

Nous présentons respectivement dans les deux tableaux ci-dessous les distributions des énoncés produits par les mères et les enfants à la maison puis les enseignants et les enfants à l'école pour chaque tranche d'âge lors des deux séances de lecture (support sans texte puis avec texte). Pour la lecture avec texte, nous avons comptabilisé en premier lieu la part de discours occupée par l'adulte dans son ensemble, nous avons inclus entre parenthèse la part occupée par le texte lu.

Locuteurs	Support sans texte		Support avec texte	
	Pourcentage	Valeur absolue	Pourcentage (valeur texte lecture)	Valeur absolue (valeur texte lecture)
MER ENF 3 ANS	65,3	315	74,3 (39,6)	298 (95)
ENF 3 ANS	34,7	138	25,7	114
MER ENF 4 ANS	65,1	461	77,5 (36,4)	337 (97)
ENF 4 ANS	34,9	249	22,5	111
MER ENF 5 ANS	60,5	300	76,3 (58,4)	169 (95)
ENF 5 ANS	39,5	198	23,7	55
MOYENNE MER	63,6	359	76,1 (44,8)	268 (96)
MOYENNE ENF	36,4	195	23,9	93

Tableau 2 Distributions des énoncés produits par les enfants et les mères pour chaque tranche d'âge lors de la lecture du support sans texte puis avec texte (moyenne des pourcentages et valeurs absolues)

Locuteurs	Support sans texte		Support avec texte	
	Pourcentage	Valeur absolue	Pourcentage (valeur texte lecture)	Valeur absolue (valeur texte lecture)
ENS PS	49,3	633	48,2 (11,6)	371 (89)
ENF PS	50,7	652	51,8	399
ENS MS	50,4	518	46,5 (14,9)	268 (86)
ENF MS	49,6	509	53,5	308
ENS GS	41,6	554	52,5 (8,7)	417 (69)
ENF GS	58,4	778	47,5	378
MOYENNE ENS	47,2	568	49,1 (23,9)	352 (81)
MOYENNE ENF	4,7	57	5,1	36

Tableau 3 Distributions des énoncés produits par les enfants et les enseignants pour chaque niveau de classe lors de la lecture du support sans texte puis avec texte (moyenne des pourcentages et valeurs absolues)

Nous commençons par comparer les conduites des mères et des enfants à la maison et des enseignants et des enfants à l'école puis nous comparons celles de mêmes enfants à la maison et à l'école.

A la maison, quel que soit le support, les mères occupent en moyenne davantage l'espace discursif que leur enfant (mis à part trois mères LIL, SIM et ELI qui ont une distribution quasi égale avec leur enfant lors de la lecture du support sans texte, cf. tableau VII.1 annexe 33). Néanmoins, nous remarquons des différences d'occupation d'un support à l'autre. Lors de la lecture du support sans texte, les mères occupent en moyenne 63,8% de l'espace discursif alors que lors de celle du support avec texte il est de l'ordre de 76,2%. Les enfants sont donc plus actifs, ont plus l'occasion de parler lors de la lecture du support sans texte qu'avec texte. Ceci peut en partie s'expliquer par la présence du texte à lire qui occupe une large part des discours des mères. Salazar Orvig & de Weck (2010), qui travaillent sur le même support sans

texte mais avec des dyades différentes, observent globalement la même distribution entre mères et enfants, puisque ces dernières occupent 62% de l'espace discursif. En revanche, il existe moins de disparités de distribution entre nos mères qu'entre celles de la recherche de ces deux auteures. En effet, le taux de participation des mères de notre recherche varie de 49,2% à 74,3% alors que celui de leur recherche varie de 39% à 86%. Un constat du même type peut s'établir lors de la lecture du support avec texte : les disparités de distributions sont peu importantes puisque nous remarquons que l'espace occupé par les mères varie de 69,7% à 83,2%.

De plus, alors que Salazar Orvig & de Weck soulignent que les dyades composées des enfants les plus jeunes sont fortement asymétriques et celles composées des enfants les plus âgés sont davantage symétriques, nous ne pouvons affirmer cela au vu de nos résultats. En effet, les mères des enfants âgés de 3 ans occupent en moyenne 65,3% et 74,3% de l'espace discursif respectivement lors de la lecture du support sans texte puis avec texte et les mères des enfants âgés de 5 ans occupent respectivement lors de chacune de ces lectures 60,5% et 76,3% de l'espace discursif. En outre, si nous regardons plus en détail nos résultats (cf. tableau VII.1 annexe 33), nous remarquons par exemple que lors de la lecture du support sans texte les mères de LIL et d'ANA, enfants âgées de 3 ans, occupent moins l'espace discursif que les mères d'enfants âgés de 4 ou 5 ans (JEA, LUD ou OSC). Ce constat se confirme lors de la lecture du support avec texte puisque les mères d'ANA et de JUL, enfants âgés de 3 ans, occupent moins l'espace discursif qu'une grande majorité des mères d'enfants plus âgés.

Par ailleurs, nous constatons que lors de la lecture du support avec texte l'espace d'intervention des enfants se réduit. Ceci peut notamment s'expliquer par la part accordée par les mères à la lecture du texte de l'histoire. En effet, nous observons que, lors de la lecture du support avec texte, en moyenne de 44,8% des énoncés produits par les mères correspondent à du texte lu. Ce nombre d'énoncés consacrés à la lecture est plus important chez les mères d'enfants plus âgés (58,4%) que des plus jeunes (39,6% pour les mères des enfants âgés de 3 ans et 36,4% pour celles des enfants âgés de 4 ans). Goodsitt & al. constatent, de la même façon, que les mères d'enfants âgés de 5 ans augmentent le temps consacré au texte lu contrairement aux mères d'enfants plus jeunes (entre 2 et 3;6 ans). Cette différence dans notre recherche peut être due, comme le remarquent notamment ces auteurs, aux conceptions des mères des enfants plus âgés : ces enfants sont davantage à même de suivre la lecture sans interventions de l'adulte comparés aux enfants plus jeunes. De Temple & Tabor (1994) relèvent notamment que les mères d'enfants plus âgés réalisent davantage une lecture linéaire sans pause que celles des enfants plus jeunes.

A l'école, quel que soit le support, l'occupation de l'espace discursif est globalement symétrique entre les enseignants et les groupes d'enfants. Quelques différences apparaissent néanmoins d'un support à l'autre. Lors de la lecture du support sans texte, les enseignants occupent en moyenne 47,1% de l'espace discursif alors que lors de celle du support avec texte les enseignants l'occupent légèrement plus puisqu'il représente 49,1% de l'espace.

En outre, nous notons quelques disparités entre les enseignants. En effet, l'enseignant de GS laisse davantage la parole aux enfants que ceux de PS et MS lors de la lecture du support sans texte et inversement lors de celle du support avec texte. En revanche, l'écart d'occupation entre enseignants s'avère peu important puisqu'il varie de 41,6% à 50,6% lors de la lecture du support sans texte et de 46,4% à 52,4% lors de celle du support avec texte.

Si nous comparons nos résultats à ceux établis par Florin (1991), nous observons quelques divergences. En effet, l'auteure constate une plus grande disparité de l'occupation de l'espace discursif entre enseignants de PS, MS et GS : ils occupent respectivement en moyenne chacun, 69,4%, 59,3% et 48,2% de l'espace discursif avec un petit groupe d'enfants. Il existe ainsi des différences nettes entre les enseignants de la PS à la GS que nous ne retrouvons pas avec les enseignants de notre recherche.

Par ailleurs, nous remarquons que, lors de la lecture du support avec texte, en moyenne 23,9% des énoncés produits par les enseignants correspondent à du texte lu. Ce nombre d'énoncés est notamment moins important chez l'enseignant de GS que de PS et MS.

Si nous comparons les conduites des enfants à la maison et à l'école, nous observons des divergences.

Bien qu'en moyenne les enseignants laissent davantage d'espace de parole à l'ensemble des enfants présents lors des différentes lectures, nous remarquons qu'individuellement les enfants parlent moins à l'école qu'à la maison. En effet, chaque enfant occupe en moyenne à l'école 4,7% et 5,1% de l'espace discursif et à la maison 36,4% et 23,8% respectivement lors de la lecture du support sans texte et lors de celle du support avec texte. Si nous observons de plus près les conduites de nos enfants-cibles (cf. tableau VII.2 annexe 33) nous constatons que des enfants comme JAM, JEA, ROM ou encore ELI parlent très peu à l'école, voire pas du tout, alors qu'à la maison ils occupent largement l'espace discursif. Florin (1991) explique ces différences par le fait, qu'à l'école, certains enfants se partagent l'essentiel des échanges verbaux. Elle postule qu'environ un tiers des enfants en classe ne prend jamais la parole en séance de langage. Bien des enfants, selon l'auteure, éprouvent des difficultés à participer efficacement à la conversation scolaire non seulement parce qu'on leur donne peu l'occasion

de s'exprimer au sein du groupe classe mais aussi parce qu'ils n'osent pas parler face à la « pression du groupe ». Plus la taille du groupe est importante plus le nombre de sujet qui ne parle pas augmente. Néanmoins, Florin remarque que même dans un petit groupe certains enfants accaparent la parole, les groupes les plus efficaces sont alors ceux composés d'enfants « homogènes ». Par ailleurs, nous remarquons, de la même façon que Florin (1985), qu'à l'école d'une séance à l'autre ce sont les mêmes enfants qui parlent. Parmi nos enfants cibles, en PS c'est JUL qui parle le plus, en MS c'est LUD et en GS c'est SIM, quel que soit le support. En revanche, ces mêmes enfants ne sont pas ceux qui occupent le plus l'espace discursif à la maison.

VII.2.2. Synthèse de l'occupation de l'espace discursif

Ces constats nous permettent de mettre en évidence des différences d'occupation de l'espace discursif selon les situations, les supports et l'âge des enfants.

En premier lieu, quel que soit le support, nous observons que les enseignants à l'école laissent aux enfants un espace d'intervention plus important que les mères. De plus, nous remarquons que le temps accordé au texte lu est plus important chez les mères (notamment celles des enfants les plus âgés) que chez les enseignants. En outre, nous notons que d'une situation à l'autre, les enfants peuvent adopter des conduites différentes : certains enfants parlent peu voire pas du tout à l'école alors qu'ils imposent leur parole à la maison.

En second lieu, quelle que soit la situation, les adultes en moyenne occupent davantage l'espace discursif lors de la lecture du support avec texte que sans texte.

En dernier lieu, nous constatons qu'il existe des différences au sein même de chaque situation. L'enseignant de PS se différencie de ceux de MS et GS, les mères des enfants les plus âgés agissent différemment de celles ayant les enfants les plus jeunes.

Ainsi, en moyenne, les enfants ont plus l'occasion de parler à l'école qu'à la maison, même si individuellement ils interviennent davantage à la maison qu'à l'école. De plus, les enfants parlent moins lors de la lecture du support avec texte que sans texte. Les enseignants semblent davantage se trouver dans un style d'interaction « forte » quel que soit le support et les mères osciller entre un style d'interaction « forte » et « faible » selon les supports.

Ces différences de conduites entre enseignants et mères peuvent s'expliquer par le fait que les enseignants ont pour objectif pédagogique à l'école maternelle de faire parler, de faire verbaliser les enfants alors que les mères se trouvent davantage, comme le remarquent Delamotte & Akinsi (2012), dans une lecture plaisir. Elles « offrent » la lecture aux enfants sans nécessairement les faire intervenir de manière régulière et chercher à évaluer leur compréhension des histoires ou le langage qu'ils produisent.

Néanmoins, il n'y a pas un contraste parfait entre les conduites des mères et celles des enseignants ou entre celles des enfants les plus jeunes et celles des enfants les plus âgés puisque certaines mères peuvent adopter des conduites qui s'apparentent à celles des enseignants et certains jeunes enfants agir comme des enfants plus âgés et inversement.

Etant donné que les conduites des adultes et des enfants, peuvent varier d'une situation à l'autre et/ou d'un support à l'autre, particulièrement celles des mères, voyons si ces variations se retrouvent dans la nature des interventions verbales que les adultes et les enfants produisent.

VII.2.3. Nature des interventions verbales produites par les adultes et les enfants

A titre indicatif, nous présentons le nombre total d'interventions verbales produites dans chaque situation selon chaque support. Lors de la lecture du support sans texte, les interventions verbales à l'école sont au nombre de 3555 avec une variation allant de 1040 à 1266 selon les polylogues et à la maison au nombre de 4922 avec une variation allant de 340 à 1689 selon les dyades. Lors de la lecture du support avec texte, nous avons exclu des interventions verbales celles correspondant à du texte lu. Ainsi, le nombre d'interventions verbales, à l'école, est de 1813 avec une variation allant de 479 à 672 selon les polylogues et à la maison de 2371 avec une variation allant de 55 et 603 selon les dyades.

Nous observons sept types d'interventions verbales différentes : les assertions, les assertions sollicitantes, les réponses, les questions, les ordres, les énoncés de type « autres » et les indécidables.

Nous présentons dans les deux tableaux ci-dessous les distributions des types d'interventions verbales produits par les enseignants et les enfants puis les mères et les enfants pour chaque tranche d'âge lors de la lecture du support sans texte puis avec texte.

	Support sans texte							Support avec texte						
	ASS	ASO	REP	QUE	ORD	AUT	INDC	ASS	ASO	REP	QUE	ORD	AUT	INDC
MER ENF 3 ANS	50,2	7,5	1,3	24,3	7,7	8,2	0,7	38,1	7,5	2,7	35,6	3,9	11,4	0,9
ENF 3 ANS	39,8	0,5	37,5	3,3	1,8	14,5	3,0	19,8	0,2	59,0	5,5	2,5	11,9	1,0
MER ENF 4 ANS	40,3	9,2	2,0	29,7	4,6	13,8	0,3	39,5	13,8	1,9	26,9	4,6	13,1	0,3
ENF 4 ANS	23,9	1,1	48,9	4,7	0,8	19,5	1,2	19,6	0,4	59,8	5,5	0,8	12,2	1,8
MER ENF 5 ANS	30,8	2,9	1,9	40,6	2,3	21,1	0,4	21,5	5,1	8,7	36,4	3,2	25,0	0,0
ENF 5 ANS	28,8	0,5	52,4	4,9	1,2	10,9	1,2	36,3	0,5	36,4	7,7	0,7	11,5	7,0
MOYENNE MER	40,9	6,8	1,8	31,2	4,7	14,2	0,4	34,5	9,2	4,1	32,0	3,9	16,0	0,4
MOYENNE ENF	30,2	0,7	46,4	4,3	1,2	15,4	1,7	24,9	0,4	52,5	6,1	1,3	11,8	3,1

Tableau 4 Distributions des types d'interventions verbales produits par les mères et les enfants à la maison pour chaque tranche d'âge lors de la lecture du support sans texte puis avec texte (moyennes en pourcentage)

	Support sans texte							Support avec texte						
	ASS	ASO	REP	QUE	ORD	AUT	IND C	ASS	ASO	REP	QUE	ORD	AUT	IND C
ENS PS	43,4	0,0	1,2	44,6	7,1	3,5	0,2	45,5	1,7	1,8	43,0	4,6	3,4	0,0
ENF PS	35,9	0,6	58,6	1,0	0,3	1,8	1,9	39,8	0,6	48,3	4,3	1,2	3,5	2,2
ENS MS	46,5	1,5	0,3	30,1	4,0	14,3	3,2	45,7	1,1	1,7	29,2	1,9	19,2	1,2
ENF MS	20,2	0,0	76,9	0,2	0,0	2,0	0,7	57,2	0,0	23,8	1,9	0,1	16,4	0,6
ENS GS	51,9	1,9	0,3	36,7	3,2	4,6	1,4	59,0	5,0	0,1	24,1	0,7	10,4	0,7
ENF GS	56,3	0,7	30,8	0,5	0,3	3,6	8,9	66,4	0,0	24,4	0,6	0,0	3,9	4,7
MOYENNE ENS	47,3	1,1	0,6	37,1	4,8	7,5	1,6	50,1	2,6	1,2	32,1	2,4	11,0	0,6
MOYENNE ENF	37,5	0,4	54,4	0,5	0,2	2,1	3,9	54,5	0,2	32,2	2,3	0,4	8,0	2,5

Tableau 5 Distributions des types d'interventions verbales produits par les enseignants et les enfants à l'école pour chaque tranche d'âge lors de la lecture du support sans texte puis avec texte (moyennes en pourcentage)

Nous comparons en premier lieu la nature des interventions verbales produites par les adultes et les enfants puis celle des mêmes enfants d'une situation à l'autre.

Comme cela peut être attendu dans une situation de co-construction narrative, prédominent les assertions et questions chez les adultes et les assertions et les réponses chez les enfants, les autres types d'interventions verbales étant nettement moins représentés. De manière générale, dans les discours des différents adultes, les distributions des autres types d'interventions verbales sont très hétérogènes et semblent dépendre pour beaucoup du type de support et/ou de la situation. Ils occupent néanmoins une place non négligeable. Les assertions sollicitantes, les réponses et les discours « autres » sont notamment plus présents lors de la lecture du support avec texte que lors de celle du support sans texte, inversement pour les ordres et davantage dans les discours des mères que des enseignants.

Voyons plus précisément quel type d'interventions verbales prédomine chez les adultes et les enfants et comment les distributions de ces interventions varient.

A la maison, quel que soit le support, les mères produisent en moyenne plus d'assertions que de questions. Néanmoins, malgré cette homogénéité apparente, nous observons des différences de conduites des mères selon les supports et l'âge des enfants.

Les assertions sont plus présentes, en moyenne, lors de la lecture du support sans texte et les questions légèrement plus lors de celle du support avec texte.

En outre, quel que soit le support, les mères des enfants les plus jeunes produisent plus d'assertions et d'assertions sollicitantes que celles des enfants plus âgés, ces différences sont plus notables lors de la lecture du support sans texte qu'avec texte. Inversement, les mères des enfants plus âgés produisent plus de questions et d'énoncés de type « autres », qui rappelons-le correspondent à des énoncés qui valident ce que dit l'enfant, que les premières. Ce qui signifie que les mères des enfants plus âgés sollicitent davantage la parole que celles des enfants plus jeunes. Ces constats diffèrent de ceux établis par nombre d'auteurs (Goodsitt, Raitan & Perlmutter, 1988 ; McGinty, Justice, Tricia, Zucker, Gosse & Skibbed, 2012 ; Pellegrini, Brody & Sigel, 1985). En effet, les mères des enfants plus âgés (4;6 pour la seconde équipe de recherche et 5 ans pour la troisième) mènent moins l'activité et laissent plus de responsabilités à leurs enfants que les mères des enfants les plus jeunes (respectivement selon les recherches 3;6 ans et 4 ans). En outre, Goodsitt & al. constatent que lors de leurs lectures d'histoires les mères d'enfants âgés de 5 ans produisent moins d'énoncés assertifs que celles d'enfants plus jeunes (entre 2 ans et 3;6 ans).

Parallèlement à ces conduites, nous constatons que les enfants à la maison produisent en moyenne plus de réponses et dans une moindre mesure des assertions. Les assertions sont notamment moins présentes chez les enfants que chez les mères. Néanmoins, nous observons des différences selon les supports et l'âge des enfants.

De plus, nous observons que les réponses s'avèrent plus importantes lors de la lecture du support avec texte que lors de celle du support sans texte, inversement pour les assertions (interventions complémentaires à celles des mères). Il semblerait donc que la lecture sans texte favorise plus la prise de parole spontanée.

En outre, de la même façon que chez les mères, les enfants les plus jeunes produisent plus d'assertions que les plus âgés lors de la lecture du support sans texte. Si nous observons plus en détails les conduites de quelques dyades, nous observons que certains enfants comme leurs

mères peuvent néanmoins s'écarter des moyennes (cf. tableau VII.3 annexe 33). Par exemple, ANA et LIL, lors de la lecture du support avec texte, produisent contrairement à la moyenne des enfants de leur âge, plus de réponses que d'assertions et leurs mères plus de questions que d'assertions. En outre, OSC réalise plus de réponses lors de la lecture du support sans texte et plus d'assertions lors de celle du support avec texte. Sa mère change également de conduite du support sans texte à celui avec texte en adoptant plus de discours « autres » pour ce dernier type de support. OSC construit ainsi davantage seul la narration et sa mère à travers ses discours « autres » acquiesce au discours de l'enfant.

Nous présentons deux extraits représentatifs des discours des mères, un plus orienté vers une parole spontanée de l'enfant et l'autre vers une parole plus sollicitée.

Voici un extrait, tiré de la séance prenant appui sur le support sans texte, représentatif du discours de la mère de LIL qui produit nettement plus d'assertions que de questions.

Exemple 40

- | | |
|--------------------|---|
| <i>ENF LIL 4a</i> | <i>il était une fois les trois petits cochons.</i> |
| <i>MER LIL 6a</i> | <i>moi j'en ai que deux moi.</i> |
| <i>MER LIL 6b</i> | <i>j'ai Madame cochon avec l(e) Monsieur cochon.</i> |
| <i>ENF LIL 5a</i> | <i>ouais.</i> |
| <i>MER LIL 7a</i> | <i>et Monsieur cochon s'en va. ((MER tourne la page))</i> |
| <i>ENF LIL 6a</i> | <i>Monsieur cochon s'en va. ((ENF reprend le livre des mains de MER))</i> |
| <i>MER LIL 8a</i> | <i>sur la route. ((MER tourne la page))</i> |
| <i>ENF LIL 7a</i> | <i>sur la route.</i> |
| <i>ENF LIL 8a</i> | <i>j(e) raconte toute seule. ((ENF tourne une page))</i> |
| <i>MER LIL 9a</i> | <i>vas-y raconte raconte raconte.</i> |
| <i>ENF LIL 9a</i> | <i>après il est fatigué. ((ENF tourne une page))</i> |
| <i>ENF LIL 9b</i> | <i>il rencontra deux. ((ENF tourne une page))</i> |
| <i>ENF LIL 9c</i> | <i>et après il rencontra Madame Cochon. ((ENF tourne une page))</i> |
| <i>MER LIL 10a</i> | <i>mais c'est pas les mêmes cochons.</i> |
| <i>ENF LIL 10a</i> | <i>et +//.</i> |
| <i>MER LIL 11a</i> | <i>(at)tends (at)tends (at)tends (at)tends (at)tends.</i> |
| <i>[...]</i> | |
| <i>MER LIL 14a</i> | <i><y a> [//] <qui> [/] qui y a là d(e)dans ? ((MER pointe du doigt la roulotte))</i> |
| <i>ENF LIL 13a</i> | <i>c'est un cochon.</i> |
| <i>MER LIL 15a</i> | <i>on sait pas encore.</i> |
| <i>MER LIL 15b</i> | <i>peut-être qu'il est fatigué.</i> |
| <i>ENF LIL 14a</i> | <i>0. ((ENF tourne la page))</i> |
| <i>MER LIL 15c</i> | <i>et qu'il veut plus marcher.</i> |

MER LIL 15d	regarde il monte <sur le> [//] sur la carriole. ((MER pointe la charrette))
[...]	
ENF LIL 16a	donc (.) ils s'amuserent. ((ENF tourne plusieurs pages du livre))
[...]	
ENF LIL 18a	et ils disèrent.
ENF LIL 18b	<bonjour> [=! fait parler les personnages]. ((ENF tourne une page))
ENF LIL 18c	<salut> [=! fait parler les personnages].
[...]	
MER LIL 18a	hein donc là il les laisse.

Nous voyons, à travers cet extrait, que LIL co-construit le récit avec sa mère, c'est notamment la première qui mène cette construction. Les assertions sont plus importantes que les réponses et les questions. L'enfant produit des énoncés correspondant à des descriptions d'états ou portant sur des actions. Soit la mère valide en répétant ce qu'a dit l'enfant (MER LIL 15b), soit s'y oppose et reformule (MER LIL 10a, MER LIL 11a, MER LIL 15a), soit y prend appui pour enchaîner sur d'autres assertions ou assertions sollicitantes (MER LIL 7a, MER LIL 15c, MER LIL 15d) et parfois des questions (MER LIL 14a), soit encourage l'enfant (MER LIL 9a).

A l'inverse, voici un extrait, tiré de la séance prenant appui sur le support sans texte, représentatif du discours de la mère d'ELI qui produit nettement plus de questions que d'assertions.

Exemple 41

MER ELI 209c	qu'est-ce qu'i(ls) sont en train d(e) faire ?
ENF ELI 206a	i(ls) disent bonjour là. ((ENF pointe le public))
MER ELI 210a	hmhm [= ! acquiesce].
MER ELI 210b	et il fait quoi d'autre ?
ENF ELI 207a	O ((ENF observe l'illustration))
ENF ELI 207b	je sais <pas> [>].
MER ELI 211a	<ben> [<] regarde il est où <l'autre> [/] l'autre cochon ?
ENF ELI 208a	<il est là> [=! chuchote]. ((ENF pointe le cochon de l'histoire))
MER ELI 212a	oui.
MER ELI 212b	il fait quoi ?
ENF ELI 209b	il est en train d(e) préparer.
MER ELI 213a	de préparer quoi ?
ENF ELI 210a	le piano. ((ENF pointe le piano))
MER ELI 214a	ben oui.

MER ELI 214b	<i>mais tu crois qu'il était v(e)nu pour ça ?</i>
ENF ELI 211a	<i>0 ((ENF regarde MER puis revient à l'image sans répondre))</i>
MER ELI 215a	<i>qu'est-ce qu'i(l) y a au-d(e)ssus d(e) sa tête ? ((MER pointe le point d'interrogation))</i>
ENF ELI 212a	<i>0 ((ENF observe l'illustration))</i>
ENF ELI 212b	<i>un crochet ?</i>
MER ELI 216a	<i>non.</i>
ENF ELI 213a	<i>hm je sais pas.</i>
MER ELI 217a	<i>c'est un point d'interrogation.</i>
MER ELI 217b	<i>est-ce que tu sais c(e) que c'est un point d'interrogation ?</i>
ENF ELI 214a	<i>non. ((ENF fait non de la tête))</i>
MER ELI 218a	<i>c'est quand on se pose une question.</i>
MER ELI 219a	<i>0 ((MER tourne la page et l'observe))</i>
MER ELI 220a	<i>et là ?</i>
ENF ELI 215a	<i>ts@i hm i(l) tombe.</i>
MER ELI 221a	<i>et pourquoi i(l) tombe ?</i>
ENF ELI 216a	<i>pa(r)ce que il a les bras en l'air. ((ENF lève les bras))</i>
MER ELI 222a	<i>hmhm.</i>
MER ELI 222b	<i>il a peut-être pas l'habitude du piano.</i>
MER ELI 222c	<i>et qu'est-ce qui s'envole là ? ((MER pointe une feuille))</i>
ENF ELI 217a	<i>des feuilles.</i>
MER ELI 223a	<i>et c'est quoi ces feuilles ?</i>
MER ELI 223b	<i>comment ça s'appelle ?</i>
ENF ELI 218a	<i>pour qu'i(l) fait du piano. ((ENF pointe le cochon assis au piano))</i>
MER ELI 224a	<i>oui ça s'appelle comment ?</i>
ENF ELI 219a	<i>des feuilles ?</i>
MER ELI 225a	<i>hmhm [= ! acquiesce].</i>
MER ELI 225b	<i>des feuilles de musique ça s'appelle comment ?</i>
ENF ELI 220a	<i>des feuilles de musique ?</i>
MER ELI 226a	<i>hmhm. ((MER opine de la tête))</i>

Dans cet extrait, nous voyons que cette mère pose de nombreuses questions auxquelles l'enfant répond ou pas, et enchaîne sur les énoncés de l'enfant soit en posant une nouvelle question (MER ELI 210b, MER ELI 211a, MER ELI 212b, MER ELI 213a, MER ELI 217b, MER ELI 220a, MER ELI 221a, MER ELI 222c, MER ELI 224a, MER ELI 225b) voire plusieurs questions qui se suivent lorsqu'il n'y a pas de réactions (MER ELI 214b, MER ELI 215a, MER ELI 223a, MER ELI 223b), soit en acquiesçant (MER ELI 210a, MER ELI 212a, MER ELI 214a, MER ELI 222a, MER ELI 225a, MER ELI 226a) soit en répondant aux questions de l'enfant (MER ELI 216a) ou soit en apportant des informations (MER ELI 217a,

MER ELI 218a, MER ELI 222b). La mère sollicite donc très souvent la participation de l'enfant par son questionnement et dirige nettement l'activité.

A l'école, les enseignants, de la même façon que les mères à la maison, produisent plus d'assertions que de questions. Néanmoins, les conduites de ces derniers semblent moins variées que celles des mères. Malgré cette homogénéité apparente des conduites des enseignants, il existe des variations selon l'âge des enfants et des supports.

Alors que les assertions sont nettement plus importantes que les questions chez les enseignants de MS et GS nous remarquons que leur nombre est quasiment identique chez l'enseignant de PS (légèrement plus de questions pour le support sans texte et d'assertions pour celui avec texte). En outre, nous constatons que plus les enfants sont jeunes plus l'enseignant recourt aux questions alors que plus les enfants sont âgés plus l'enseignant recourt aux assertions. Par ailleurs, nous voyons que les interventions de type « autres » sont plus importantes dans les discours de l'enseignant de MS que dans ceux des deux autres pour qui ces interventions sont plus variables. Ces interventions montrent que l'enseignant réagit davantage aux productions des enfants. Néanmoins, ce peut être davantage un trait personnel que lié à l'âge des enfants.

En revanche, quel que soit l'âge des enfants, les questions sont plus présentes lors de la lecture du support sans texte que lors de celle du support avec texte. Selon Florin (1991), le degré de connaissance du thème engendre une hausse du nombre de questions posées, ce qui ne peut être vérifié dans notre cas à l'école. Les thèmes de la lecture avec texte semblent plus proches de l'univers et de l'expérience des enfants que ceux de la lecture sans texte. Nous postulons que ces différences peuvent probablement être dues à la nature du support puisque de manière générale le support sans texte est moins pratiqué en classe que le support avec texte qui demande ainsi moins de sollicitations et donc moins de questionnement de la part des enseignants (nous le vérifierons au moment de l'étude de l'étayage).

Nous pouvons également noter que le support influe peu sur les conduites des enseignants de PS et MS mais davantage sur celles de l'enseignant de GS : les assertions sont plus présentes et les questions moindres lors de la lecture du support avec texte que lors de celle du support sans texte.

Parallèlement à ces constats, nous observons que les interventions des enfants à l'école sont fortement liées à celles des enseignants et varient ainsi selon les supports et l'âge. Les enfants comme les enseignants produisent plus d'assertions lors de la lecture du support avec

texte que sans texte et inversement pour les réponses. Ces assertions sont notamment en moyenne plus présentes dans les discours des enfants que des enseignants. En particulier, nous remarquons, notamment chez les enfants de MS, que les assertions et les réponses évoluent très nettement du support sans texte au support avec texte. Il semblerait donc que la lecture du support avec texte favorise plus la prise de parole spontanée des enfants que celle du support sans texte. Deux hypothèses sont alors envisageables : le thème, qui est plus proche de l'univers des enfants, les invite davantage à s'impliquer dans le dialogue et/ou le fait que le support avec texte soit plus pratiqué et maîtrisé par les enfants que le support sans texte. De plus, quel que soit le support, les enfants les plus jeunes produisent en moyenne plus de réponses que les plus âgés et ces derniers enfants inversement plus d'assertions que les premiers.

Par ailleurs, si nous comparons nos résultats à ceux de Florin, nous observons que, même si les réponses occupent une place importante, celles-ci s'avèrent moindre que dans la recherche de Florin (1985). En effet, l'auteur constate que les réponses des enfants représentent 72% à 81% de leurs interventions verbales à l'école.

Voici un extrait, tiré de la séance prenant appui sur le support sans texte, représentatif du discours de l'enseignant de GS qui produit nettement plus d'assertions que de questions.

Exemple 42

<i>ENS GS 128a</i>	<i>0 ((ENS montre le livre aux ENF))</i>
<i>ENF GEO 19a</i>	<i>ils sont <fatigués> [>].</i>
<i>ENF BER 28a</i>	<i><<i(l)s sont dans la> [/]> [<] i(l)s sont dans la forêt.</i>
<i>ENF GEO 20a</i>	<i>et ils <sont fatigués> [>].</i>
<i>ENF BER 29a</i>	<i><et les animaux> [<] i(l)s sont fatigués.</i>
<i>ENS GS 129a</i>	<i><mais là> [>] +/. ((ENS tourne le livre vers lui et regarde l'image))</i>
<i>ENF BER 30a</i>	<i><ils se poursuivaient> [<].</i>
<i>ENS GS 130a</i>	<i>ah i(l)s commencent à être fatigués.</i>
<i>ENS GS 130b</i>	<i>et puis surtout regardez .</i>
<i>ENS GS 130c</i>	<i><est-ce que c'est le même genre de> [///] est-ce que la forêt est pareille ? ((ENS revient sur la page précédente))</i>
<i>ENS GS 130d</i>	<i>regardez <là> [>].</i>
<i>[...]</i>	
<i>ENF BER 31a</i>	<i><non> [<].</i>
<i>ENF BER 31b</i>	<i>< parce qu'i(l) fait nuit> [>].</i>
<i>[...]</i>	
<i>ENF JES 10a</i>	<i>< là c'est le jour> [<]. ((ENF pointe l'image))</i>

<i>ENS GS 131a</i>	<i><ah> [<].</i>
<i>ENF JES 11a</i>	<i><et là> [<] c'est <la nuit> [>].</i>
<i>ENF OSC 13a</i>	<i><c'est le soir> [<].</i>
<i>[...]</i>	
<i>ENF JES 12a</i>	<i><c'est le soir> [<] ! ((ENF pointe le doigt vers le livre))</i>
<i>ENS GS 132a</i>	<i><tu crois qu(e) c'est déjà> [<] le soir ?</i>
<i>ENF RAR 20a</i>	<i><oui c'est la nuit> [>].</i>
<i>[...]</i>	
<i>ENF BER 32b</i>	<i>non <i(l)s se sont enfoncés> [>].</i>
<i>ENS GS 133a</i>	<i><<la nuit> [/] la nuit tombe alors> [<] ?</i>
<i>[...]</i>	
<i>ENS GS 134a</i>	<i><ah i(l)s se sont> [<] enfoncés +//. ((ENS pointe le doigt vers ENF BER))</i>
<i>ENF BER 33a</i>	<i>++ dans la forêt.</i>
<i>ENS GS 135a</i>	<i>dans la forêt.</i>
<i>ENS GS 135b</i>	<i>et plus on s'enfonce dans la forêt plus y a des arbres qui sont importants et collés les uns aux autres.</i>
<i>ENF BER 34a</i>	<i>oui et on s(e) perd <des fois> [>].</i>
<i>ENS GS 136a</i>	<i><donc i(l) fait sombre> [<] dans cette <forêt> [>].</i>
<i>ENF BER 35a</i>	<i><et des fois> [<] on s(e) perd.</i>
<i>ENS GS 137a</i>	<i>on s(e) perd.</i>
<i>[...]</i>	
<i>ENF ELI 4a</i>	<i>i(l)s sont fatigués. ((ENF pointe du doigt son direction du livre))</i>
<i>ENS GS 139a</i>	<i><en tout cas i(l)s ont l'air fatigués> [>] . ((ENS se penche sur le livre))</i>
<i>ENF ELI 5a</i>	<i><ils voient pas> [<].</i>
<i>ENS GS 140a</i>	<i>et puis <l(e) renard> [///] quel air a-t-il <ce> [//] pardon <le> [/] le lapin là ? ((ENS montre le livre aux ENF))</i>

Nous voyons, à travers cet extrait, que bien que l'enseignant invite à travers la présentation de l'image à décrire et expliciter ce que les enfants voient, il ne s'agit pas d'un simple cycle question-réponse-évaluation. Le discours circule entre l'enseignant et les enfants, ils participent activement à la co-construction du récit. Les enfants produisent des énoncés correspondant à des descriptions d'états ou portant sur des actions, soit l'enseignant valide en acquiesçant, en répétant ou reformulant ce qu'ont dit les enfants (ENS GS 130a, ENS GS 130d, ENS GS 131a, ENS GS 134a, ENS 135a, ENS 137a, ENS GS 139a), soit prend appui sur celles-ci pour enchaîner sur d'autres assertions ou assertions sollicitantes (ENS GS 129a, ENS GS 130b) et parfois des questions (ENS GS 132a, ENS GS 133a), soit en donnant des informations complémentaires à ce qui a été dit (ENS GS 135b, ENS GS 136a, ENS GS 138a)

soit en posant une nouvelle question pour recentrer sur ce qu'il attendait (ENS GS 130c, ENS GS 140a).

De manière générale, nous constatons que les interventions verbales des enfants à la maison sont plus variées que celles qu'ils produisent à l'école. Alors que les enfants à l'école se cantonnent le plus souvent aux assertions et aux réponses, les enfants à la maison produisent d'autres types d'interventions verbales (ceci se retrouve comme nous l'avons vu dans les conduites des mères). Ils produisent en particulier plus de questions à la maison qu'à l'école. Ces différences peuvent être dues au fait comme l'explique Florin (1991) que les enfants à l'école osent moins prendre la parole, et notamment rajoutons-nous, pour poser des questions. Ces questions posées à la maison portent le plus souvent sur des actions explicites des personnages ou des questions de type « pourquoi » :

Exemple 43

ENF JAM 102a *et là qu'est-ce qu'i(l) fait ? ((ENF pointe le cochon avec le costume))*

Exemple 44

ENF ELI 35a *pourquoi ils ont doublé ?*

Par ailleurs, nous observons qu'à la maison un même enfant peut adopter des conduites totalement différentes d'un support à l'autre. Par exemple, LIL qui réalise de nombreuses assertions pour la lecture sans texte n'en produit quasi plus pour la lecture avec texte mais fournit en revanche de nombreuses réponses (parallèlement à sa mère qui émet plus de questions).

VII.2.4. Synthèse des interventions verbales

Ces constats nous permettent de mettre en évidence différents points.

Nous observons en moyenne une homogénéité globale des conduites des adultes et des enfants : quels que soient le support et la situation, les mères comme les enseignants produisent plus d'assertions que de questions et les enfants plus de réponses que d'assertions (hormis lors de la lecture avec texte à l'école). Les assertions sont en moyenne plus présentes chez les adultes que chez les enfants (hormis à l'école lors de la lecture avec texte).

Néanmoins, lorsque nous analysons de plus près ces conduites, nous remarquons des différences selon les situations, l'âge des enfants et les supports.

En premier lieu, nous constatons des différences selon les situations : les mères et les enfants à la maison produisent des interventions verbales plus variées que les enseignants et les enfants à l'école.

En second lieu, nous notons qu'il existe des différences dans les conduites des adultes suivant l'âge des enfants : en moyenne les enseignants des enfants les plus âgés (MS et GS) comme les mères des enfants les plus jeunes produisent plus d'assertions (et d'assertions sollicitantes pour les mères) que l'enseignante des enfants les plus jeunes et les mères des enfants les plus âgés. En revanche, ces derniers produisent quant à eux plus de questions. Cette conduite se retrouve dans les interventions verbales des enfants : les plus jeunes enfants produisent plus d'assertions que les plus âgés qui répondent davantage aux questions à la maison et inversement à l'école. Nous pouvons donc affirmer qu'il existe une complémentarité entre les conduites des adultes et des enfants.

En troisième lieu, nous constatons que les conduites des enfants comme celles des adultes varient selon le support qui leur est proposé. Les mères posent en moyenne davantage de questions auxquelles les enfants répondent lors de la lecture du support avec texte alors que pour les enseignants comme les enfants ceci se constate lors de la lecture du support sans texte. Les assertions sont en revanche plus présentes à la maison lors de la lecture du support sans texte et inversement à l'école.

Ainsi, si nous résumons brièvement ce qui se passe en tenant compte de l'occupation de l'espace discursif et des interventions verbales produites, il semblerait qu'à la maison, lors de la lecture du support avec texte, les mères lisent le texte du livre et posent des questions auxquelles les enfants répondent, les interventions spontanées des enfants sont peu présentes. A l'école, à l'inverse, lors de la lecture de ce support les enfants occupent largement l'espace discursif et produisent un nombre important d'assertions. Même si la lecture du support sans texte engendre davantage de questionnement de la part des enseignants, les enfants disposent quand même d'un espace d'intervention important pour parler. A la maison, lors de la lecture du support sans texte, bien que les réponses des enfants soient très présentes, les mères posent moins de questions et réalisent conjointement plus d'assertions.

Nous avons donc d'un côté des enseignants et des mères qui semblent davantage co-construire le récit avec les enfants autour de commentaires et d'échanges spontanés et d'un autre côté une enseignante et des mères qui le co-construisent avec les enfants davantage au

moyen de questions et de réponses. Néanmoins, comme relevé précédemment, il n'existe pas une opposition nette entre ces deux conduites, particulièrement pour les dyades composées d'enfants âgés de 4 ans.

Voyons si ces conduites se retrouvent lors de l'examen de l'étayage langagier des adultes.

VII.2.5. L'étayage langagier adressé aux enfants

Les interventions verbales étayantes réalisées par les adultes sont, rappelons-le, de deux sortes : linguistique ou cognitive.

Le but est alors d'observer dans un premier temps comment se répartissent ces différentes sortes d'étayage dans l'ensemble des interventions verbales produites par les adultes, puis d'analyser plus particulièrement pour chacun de ces étayages les caractéristiques des interventions employées.

VII.2.5.1. Les différents étayages présents dans les lectures

Nous présentons dans ces tableaux les distributions des fonctions des interventions verbales produites par les mères à la maison et par les enseignants à l'école. Ces interventions sont de trois types : non étayantes, relevant d'un étayage linguistique, relevant d'un étayage cognitif.

	Support sans texte			Support avec texte		
	Linguistique	Cognitif	Non étayant	Linguistique	Cognitif	Non étayant
MOYENNE MER ENF 3 ANS	7,8	59,2	33	5,2	71,9	22,9
MOYENNE MER ENF 4 ANS	9,2	60,8	30	9,4	62,2	28,4
MOYENNE MER ENF 5 ANS	11,6	65,7	22,7	4,5	78,7	16,8
MOYENNE MER	9,5	61,8	28,7	6,7	70,0	23,3

Tableau 6 Distributions des fonctions des interventions verbales produites par les mères lors de la lecture du support sans texte et avec texte (moyennes en pourcentage)

	Support sans texte			Support avec texte		
	Linguistique	Cognitif	Non étayant	Linguistique	Cognitif	Non étayant
ENS PS	12,3	81,3	6,4	17,1	68,0	14,9
ENS MS	9,3	77,9	12,8	7,3	63,9	28,9
ENS GS	17,2	71,1	11,7	12,2	66,3	21,5
MOYENNE ENS	12,9	76,8	10,3	12,2	66,0	21,8

Tableau 7 Distributions des fonctions des interventions verbales produites par les enseignants lors de la lecture du support sans texte et avec texte (moyennes en pourcentage)

Comme nous l'avons souligné précédemment, l'étayage verbal linguistique soutient la production de l'enfant au niveau de l'élaboration linguistique et l'étayage verbal cognitif permet à l'enfant de participer activement à l'accomplissement de la construction du récit. Les interventions non étayantes englobent non seulement toutes les interventions de type régulations, interjections, récits d'expériences personnelles mais aussi les interventions qui n'impliquent pas l'enfant dans la co-construction du récit et qui n'engendrent pas de conduite réflexive ou encore les auto-répétitions de l'adulte.

Exemple 45 ((intervention non étayante))

ENS MS 66a ça y est on a fait tout le tour de l'image.

Exemple 46 ((étayage linguistique))

ENS GS 213a il grimpe sur une colline sur une montagne.

PAI LOU 77a et <il est> [>] +/.

ENS GS 214a <<i(l)s se > [//]> [<] ils sont encore en train d(e) se poursuivre.

Exemple 47 ((étayage cognitif))

ENF ANA 10a je vois un lapin. ((ENF pointe le lapin))

MER ANA 11a oui.

MER ANA 11b le lapin le regarde.

Nous constatons que, quel que soit le support, les adultes ont plus une conduite étayante qu'une conduite non étayante. En outre, ils adoptent le plus souvent un étayage cognitif et dans une moindre mesure un étayage linguistique. L'étayage linguistique est alors moins important lors de la lecture du support avec texte que sans texte.

Néanmoins, malgré cette homogénéité de conduites, nous remarquons que les enseignants se montrent plus étayants que les mères. En effet, alors que les interventions non étayantes représentent en moyenne 10,3% et 21,8% de l'ensemble des interventions des enseignants

respectivement lors de la lecture du support sans texte puis avec texte, elles représentent 28,7% et 23,3% des interventions des mères respectivement lors de la lecture de chacun de ces supports.

Par ailleurs, les enseignants, quel que soit le support, produisent davantage d'étayage linguistique que les mères.

Cependant, dans chaque situation et selon chaque support, des différences apparaissent dans les distributions de l'étayage.

A la maison les distributions de ces étayages s'avèrent très hétérogènes. Néanmoins, nous remarquons que les mères des enfants les plus âgés étayaient davantage le langage de l'enfant que celles des enfants les plus jeunes, leur étayage cognitif est également plus important. L'étayage est notamment plus important lors de la lecture du support avec texte que sans texte. Par ailleurs, nous notons une influence du support : seules deux mères maintiennent globalement leurs conduites d'un support à l'autre (mères d'ELI et de SIM).

A l'école, bien que les interventions étayantes soient très importantes nous constatons que, quel que soit le support, elles le sont davantage avec les enfants les plus jeunes. En outre, plus les enfants sont jeunes plus les enseignants produisent un étayage cognitif. Par conséquent, plus les enfants sont jeunes, plus l'enseignant soutient leurs productions verbales et les aide à échafauder la construction du récit. De plus, nous constatons que l'étayage est plus important lors de la lecture du support sans texte que lors de celle du support avec texte.

Compte tenu de ces différences dans les distributions des étayages (linguistique et cognitif) selon les supports, l'âge des enfants et les situations, nous observons plus précisément de quoi chacun de ces étayages est constitué.

VII.2.5.2. L'étayage verbal linguistique adressé aux enfants

L'étayage linguistique englobe sept types différents d'interventions verbales : les demandes de clarification, les ébauches, les demandes et les propositions de dénomination, les reformulations, les demandes et les propositions de définition.

Nous présentons dans ces tableaux les différentes distributions des fonctions jouées par les interventions verbales étayantes relevant de l'étayage linguistique à la maison et à l'école suivant le type de support.

	Support sans texte							Support avec texte						
	CLA	EBAU	DEM DENO	PROP DENO	REFO R	DEM DEF	PROP DEF	CLA	EBAU	DEM DENO	PROP DENO	REFO R	DEM DEF	PROP DEF
MOYENNE MER ENF 3 ANS	4,2	5,3	10,6	38,3	32,6	2,7	6,3	14,2	1,4	4,6	2,3	68,4	1,4	7,7
MOYENNE MER ENF 4 ANS	9,4	5,0	29,5	20,6	13,9	4,6	17,0	2,0	17,1	34,3	17,7	23,0	0,4	5,5
MOYENNE MER ENF 5 ANS	2,8	13,5	43,1	16,6	19,2	2,4	2,4	23,1	0,0	10,2	0,0	33,3	7,7	25,7
MOYENNE MER	5,9	7,6	27,9	24,7	21,1	3,4	9,4	12,0	7,3	18,1	7,8	39,7	2,9	12,2

Tableau 8 Distributions des fonctions des interventions verbales relevant de l'étayage linguistique produit par les mères lors de la lecture sans texte puis avec texte (moyennes en pourcentage)

	Support sans texte							Support avec texte						
	CLA	EBAU	DEM DENO	PROP DENO	REFO R	DEM DEF	PROP DEF	CLA	EBAU	DEM DENO	PROP DENO	REFO R	DEM DEF	PROP DEF
ENS PS	5,8	19,8	6,1	3,7	64,4	0,1	0,0	5,2	23,3	7,9	6,1	54,3	0,0	3,2
ENS MS	17,7	5,5	21,7	0,0	52,2	2,9	0,0	9,6	14,8	0,0	0,0	24,0	31,2	20,5
ENS GS	1,7	37,2	18,6	10,2	19,1	8,6	4,6	0,0	41,5	6,3	13,2	10,6	0,0	28,3
MOYENNE ENS	8,4	20,8	15,5	4,6	45,2	3,9	1,5	4,9	26,5	4,7	6,4	29,6	10,4	17,3

Tableau 9 Distributions des fonctions des interventions verbales relevant de l'étayage linguistique produit par les enseignants lors de la lecture sans texte puis avec texte (en pourcentage)

De manière générale, nous remarquons que, quels que soient le support et la situation, les reformulations occupent une place importante dans les discours des adultes, particulièrement dans ceux qui sont en interaction avec les enfants les plus jeunes. Comme le remarquent notamment Volteau & Garcia-Deban, « les reformulations successives, notamment les auto-reformulations par l'enseignant, jouent un rôle important dans [...] (le) processus d'ostension » (2008 : 1998). De plus, en moyenne, nous observons que les enseignants réalisent plus d'ébauches que les mères alors qu'inversement celles-ci produisent plus de demandes et de propositions de dénomination. Ces différences peuvent s'expliquer non seulement par les éléments présents dans les supports (le support sans texte des mères conduit à davantage de dénominations) mais aussi par les conceptions des mères sur l'activité même qui leur est proposée. Elles peuvent alors penser que la compréhension d'une histoire est

facilitée par les dénominations d'éléments peu ou pas connus du texte et des images. Observons plus spécifiquement chaque situation.

A la maison, l'étayage linguistique des mères est très hétérogène. Néanmoins, nous constatons que, quel que soit le support, les demandes de dénomination ainsi que les reformulations occupent une place importante. En outre, nous remarquons que les demandes de dénomination diminuent fortement de la lecture du support sans texte à celle du support avec texte. Nous faisons alors l'hypothèse que la forte présence de ces interventions dans la lecture de ce dernier support est due au nombre important d'éléments peu ou pas connus des enfants comme la voiture ancienne, la calèche, l'épouvantail, le train à vapeur, le charbon, qui engendrent de nombreuses dénominations. De plus, comme le remarque Jones (1996) l'enfant est à la recherche de moins de vocabulaire quand l'histoire est proche de leur vécu. Ainsi, les mères sont probablement moins tentées de leur demander des dénominations lors de la lecture de l'histoire du petit ours. Par ailleurs, alors que Goodsitt, Raiten & Perlmutter (1988), comme Ninio (1980) ou Bruner (1983) observent que les demandes de dénomination diminuent avec l'âge des enfants, nous ne faisons pas ce même constat.

A l'école, en moyenne, l'étayage linguistique est constitué principalement de reformulations et d'ébauches ainsi que de demandes de dénomination, lors de la lecture du support sans texte, et de demandes et propositions de définition lors de celle du support avec texte. De plus, nous constatons que, quel que soit le support, les demandes et propositions de définition sont plus importantes dans les discours des enseignants d'enfants plus âgés que des plus jeunes.

Ainsi, bien que l'étayage linguistique des adultes soit très varié, il semble que la reformulation soit très présente et que les éléments de l'histoire puissent avoir une incidence sur les conduites des adultes.

Regardons ce qu'il en est de l'étayage spécifique de la tâche.

VII.2.5.3. L'étayage verbal cognitif adressé aux enfants

L'étayage cognitif regroupe le guidage, les conduites réflexives, les réactions aux productions des enfants ainsi que les demandes d'implication dans la tâche.

En nous appuyant sur les tableaux ci-dessous, nous présentons les distributions des différentes fonctions jouées par les interventions verbales étayantes qui relèvent de l'étayage cognitif à la maison et à l'école.

	Support sans texte				Support avec texte			
	GUI	IMP	REF	RPE	GUI	IMP	REF	RPE
MOYENNE MER ENF 3 ANS	29,9	21,9	28,5	19,6	17,4	15,3	34,2	33,2
MOYENNE MER ENF 4 ANS	28,3	22,5	21,8	27,4	19,9	26,5	32,0	21,6
MOYENNE MER ENF 5 ANS	34,2	10,1	22,9	32,8	21,4	10,7	30,1	37,8
MOYENNE MER	30,6	18,6	24,1	26,7	19,6	18,4	32,1	29,9

Tableau 10 Distributions des fonctions des interventions verbales relevant de l'étayage spécifique de la tâche produit par les mères lors de la lecture sans texte puis avec texte (moyennes en pourcentage)

	Support sans texte				Support avec texte			
	GUI	IMP	REF	RPE	GUI	IMP	REF	RPE
ENS PS	42,9	4,6	10,7	41,8	49,5	2,1	17,6	30,8
ENS MS	24,7	8,7	14,6	52,0	29,0	3,2	20,4	47,5
ENS GS	22,0	11,0	11,3	55,7	20,2	6,9	19,1	53,8
MOYENNE ENS	29,9	8,1	12,2	49,8	32,9	4,1	19,0	44,0

Tableau 11 Distributions des fonctions des interventions verbales relevant de l'étayage spécifique de la tâche produit par les enseignants lors de la lecture sans texte puis avec texte (en pourcentage)

A la maison, la conduite de guidage prédomine lors de la lecture du support sans texte alors que c'est la conduite réflexive qui s'avère la plus importante lors de celle du support avec texte. Les réactions aux productions des enfants et les implications dans la tâche occupent également une place importante. Celles-ci varient peu d'un support à l'autre alors que le guidage diminue nettement lors de la lecture du support avec texte et les conduites réflexives augmentent fortement. Par ailleurs, alors que les mères des enfants les plus âgés sont plus dans le guidage et les réactions aux productions des enfants, les mères des enfants les plus jeunes sont plus dans des conduites réflexives et d'implication dans la tâche. En outre, nous remarquons que, quel que soit le support, les mères de SIM, ELI et ROM sont celles qui

pratiquent le plus le guidage. On pourrait s'attendre à ce que ce soit les mères des enfants les plus jeunes qui produisent plus de guidage, néanmoins nous avons déjà constaté que ce sont ces mères-là qui produisent également le plus de questions (importantes dans la conduite de guidage). Nous apporterons un éclairage sur ces conduites lors de l'étude des questions.

A l'école, les conduites des enseignants s'avèrent moins diversifiées. Quel que soit le support, les réactions aux productions de l'enfant prédominent, cependant le guidage ainsi que les conduites réflexives occupent également une place importante. La conduite de guidage, comme nous pouvions nous y attendre, quel que soit le support, est plus prégnante dans les discours de l'enseignant de PS que dans ceux des enseignants de MS et GS. En revanche, les réactions aux productions des enfants et les conduites réflexives sont plus importantes dans les discours des enseignants d'enfants plus âgés que dans ceux de l'enseignante ayant des enfants plus jeunes. Le guidage, rappelons-le, regroupe toutes les questions de type catégorielles, évènementielles ou en « pourquoi/comment ». Ainsi, l'enseignante de PS adopte davantage des conduites qui sollicitent les interventions des enfants que les enseignants de MS et GS. Ceci peut également être mis en relation avec le fait que cette enseignante pose davantage de questions que les deux autres qui produisent en revanche plus d'assertions. Par ailleurs, en moyenne le guidage ainsi que les conduites réflexives augmentent lors de la lecture du support avec texte alors que les réactions aux productions des enfants et les implications dans la tâche diminuent. Ceci de nouveau peut être mis en relation avec le fait que lors de la lecture du support avec texte les enseignants cherchent davantage à construire le sens de l'histoire.

Pour finir, si nous comparons les discours des enseignants et des mères nous constatons que les mères ont davantage tendance à impliquer les enfants dans la tâche que les enseignants qui réagissent quant à eux plus aux productions des enfants. Ceci renforce l'idée que les enseignants cherchent davantage à faire participer les enfants que les mères.

VII.2.5.4. Synthèse de l'étayage langagier

L'analyse de nos résultats tend à montrer que les enseignants mettent davantage en place une conduite étayante, particulièrement l'enseignant de PS, que la plupart des mères. Néanmoins, nous constatons que trois mères en particulier (mères de SIM, ROM et ELI) mettent en place une conduite plus étayante que les autres et se détachent ainsi de leurs

conduites. De plus, à travers la comparaison de l'emploi de ces différents types d'étayage nous remarquons que les enseignants ainsi que ces trois mères adoptent plus un étayage orienté vers le langage de l'enfant à travers leurs reformulations et les réactions aux productions des enfants que les autres mères.

De plus, nous notons que l'étayage des mères est plus important lors de la lecture du support avec texte alors que pour les enseignants c'est l'inverse. Ainsi, les mères en posant plus de questions lors de cette lecture et en étayant davantage laissent moins de place à la parole spontanée de l'enfant.

Par ailleurs, nous constatons que lors de la lecture du support avec texte, l'étayage linguistique est moins important (influence également des éléments présents dans les illustrations) et les conduites réflexives plus présentes.

Compte tenu du rôle primordial joué par les questions dans la participation des enfants à la co-construction du récit, intéressons-nous plus précisément aux types de questions produites par les adultes à la maison et à l'école ainsi qu'aux réponses que les enfants donnent.

VII.2.6. Types de questions adressées aux enfants

Dans un premier temps, nous observons les types de questions que les adultes posent aux enfants puis dans un second temps la conformité des réponses des enfants à ces différentes questions.

VII.2.6.1. Types de questions posées par les adultes

Les types de questions, rappelons-le, sont de trois ordres : les questions totales, les questions partielles et les questions ouvertes. Les premières sont composées de questions fermées (QF) et alternatives (QA) ; les secondes d'ébauches (EBAU) et de questions catégorielles (QC) et les dernières de questions portant sur les événements (QE), de questions en « pourquoi/comment » (QPC) et de relances (REL).

Dans ces tableaux nous présentons les distributions des questions posées par les mères à la maison ainsi que celles posées par les enseignants à l'école pour chaque tranche d'âge lors de la lecture de chacun des supports.

	Support sans texte							Support avec texte						
	Questions totales		Questions partielles		Questions ouvertes			Questions totales		Questions partielles		Questions ouvertes		
	QF	QA	EBAU	QC	QE	QPC	REL	QF	QA	EBAU	QC	QE	QPC	REL
MOYENNE MER ENF 3 ANS	30,0	0,7	2,8	46,7	14,2	2,5	3,1	52,7	1,3	0,7	30,0	7,5	5,7	2,0
MOYENNE MER ENF 4 ANS	31,0	1,7	1,4	41,2	12,1	8,8	3,9	41,7	2,2	4,7	32,8	10,4	6,9	1,3
MOYENNE MER ENF 5 ANS	27,0	2,4	4,6	40,6	11,2	9,9	4,3	44	6,5	0,0	34,9	0,6	11,4	2,6
MOYENNE MER	29,5	1,6	2,7	42,7	12,4	7,3	3,7	45,7	3,3	2,1	32,6	6,6	7,9	1,9

Tableau 12 Distributions des questions posées par les mères pour chaque tranche d'âge lors de la lecture du support sans texte et avec texte (moyennes en pourcentage)

	Support sans texte							Support avec texte						
	Questions totales		Questions partielles		Questions ouvertes			Questions totales		Questions partielles		Questions ouvertes		
	QF	QA	EBAU	QC	QE	QPC	REL	QF	QA	EBAU	QC	QE	QPC	REL
ENS PS	18,4	0,0	7,5	43,9	17,2	11,6	1,4	10,2	0,9	9,1	50,6	14,6	14,6	0,0
ENS MS	27,7	2,4	2,4	51,1	5,9	3,5	7,1	28,3	0,2	3,6	40,9	8,7	14,7	3,6
ENS GS	23,9	0,8	17,7	36,1	8,0	11,5	1,9	16,7	0,0	18,8	47,4	0,3	4,4	12,3
MOYENNE	23,3	1,1	9,2	43,7	10,4	8,9	3,5	18,4	0,4	10,5	46,3	7,9	11,2	5,3

Tableau 13 Distributions des questions posées par les enseignants pour chaque tranche d'âge lors de la lecture du support sans texte et avec texte (en pourcentage)

Ces résultats nous permettent de mettre en évidence différents constats suivant les situations.

A la maison, les questions partielles prédominent en moyenne lors de la lecture du support sans texte alors que lors de celle du support avec texte, même si elles occupent une large part, les questions totales s'avèrent les plus présentes (hormis notamment pour les mères de ROM et de SIM qui restent dans les questions partielles). Les distributions de l'ensemble des questions sont très hétérogènes. Il est simplement possible de noter que, quel que soit le support, les questions en « pourquoi/comment » sont plus importantes dans le discours des mères des enfants plus âgés que des plus jeunes qui posent quant à elles en moyenne plus de questions fermées. Ceci peut alors justifier les conduites de guidage plus importantes des mères d'enfants plus âgés. Alors que nombre d'études (Danis, Bernard, & Leproux, 2000 ; McArthur, Adamson & Deckner, 2005 ; Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek, 2010) postulent que les mères d'enfants plus âgés posent plus de questions catégorielles et plus de questions ouvertes, qui demandent plus de réflexions, que les mères d'enfants plus jeunes, nous ne

faisons donc pas le même constat. Nous pouvons alors penser que nos mères de jeunes enfants se conduisent comme des mères d'enfants plus âgés et inversement pour les mères d'enfants plus âgés. En revanche, nous remarquons comme Dickinson & Smith (1994) que les mères des enfants les plus jeunes posent plus de questions fermées.

A l'école, quels que soient le support et le niveau de classe, les questions partielles prédominent. Leur nombre est notamment plus important lors de la lecture du support avec texte que lors de la lecture du support sans texte. Ces questions visent le plus souvent à évoquer les caractéristiques ou les actions explicites d'un personnage comme dans les exemples ci-dessous.

Exemple 48

<i>ENS GS 131j</i>	<i>qu'est-ce qu'il mangeait ce petit ours que le héron a vu ?</i>
<i>PAI JES17a</i>	<i>des myrtilles.</i>

Exemple 49

<i>ENS PS 100b</i>	<i>pour avancer c'est une +..?</i>
<i>PAI ROM11a</i>	<i>rame.</i>

En revanche, le nombre de questions totales est moins important lors de la lecture du support avec texte que sans texte (respectivement 18,8% contre 24,4%). Les questions totales, comme le souligne Rosat (1998), soit sont à « visée suggestive », et invitent les enfants à une conduite réflexive, soit à « visée confirmative », et permettent à l'enseignant de vérifier la compréhension des enfants, ce que nous observons dans les exemples ci-dessous.

Exemple 50

<i>ENS GS 190a</i>	<i>le castor c'est un personnage principal ?</i>
--------------------	--

Exemple 51

<i>ENS MS 30b</i>	<i>tu veux dire que le renard est orange ?</i>
-------------------	--

Exemple 52

<i>ENS MS 111a</i>	<i>est-ce que vous croyez que Grand Ours va le trouver ? ((ENS tourne la page))</i>
--------------------	---

De plus, nous remarquons que les enseignants de MS et GS produisent un plus grand

nombre de questions totales que l'enseignant de PS qui privilégie les questions ouvertes, de types évènementiel ou en « pourquoi/comment ». Ces questions ouvertes représentent 30,2% et 29,1% de l'ensemble des questions de l'enseignant de PS, respectivement lors de la lecture du support sans texte et avec texte, contre 16,5% et 27% pour l'enseignant de MS puis 21,4% et 17% pour l'enseignant de GS respectivement lors de la lecture de chacun de ces supports. Les questions ouvertes laissent plus de champ libre aux enfants et les engagent ainsi davantage dans l'évocation d'éléments moins explicites, de justifications et d'argumentations, dans des conduites plus réflexives et les invitent plus à donner par eux-mêmes une réponse non suggérée.

Exemple 53

ENS PS 128b *que va-t-il se passer après ?*

Exemple 54

ENS PS 265b *pourquoi ils sont au-dessus de la montagne ?*

Exemple 55

ENS PS 314a *comment ils font pour ramer ?*

Une partie de ces résultats s'approchent de ceux de Florin (1985) qui remarque que les questions qu'elle nomme « fermées (F-) » du type « *ça a combien de pattes un lapin ?* » dont une seule réponse est possible, et qui s'apparentent à nos questions partielles, représentent plus de la moitié des types de questions posées par les enseignants et les questions en « oui/non », qui correspondent en grande majorité à nos questions fermées, représentent environ 20% des questions. En revanche l'auteure souligne que les questions ouvertes représentent 15% de l'ensemble des questions posées alors qu'elles dépassent les 20% en moyenne chez nos enseignants. De plus, Florin (1991) ne remarque aucune différence significative dans le questionnement entre les divers enseignants alors que nous notons des divergences dans les conduites des enseignants de PS et GS notamment.

Par ailleurs, lorsque nous comparons les conduites des mères et des enseignants, nous constatons que les questions totales sont plus présentes dans les discours des premières que dans ceux des seconds. Ces différences de conduites pourraient être dues au fait que, comme le rappelle Florin (1985) ce type de questionnement permet de maintenir et de contrôler davantage la conversation que les autres types qui favorisent davantage une participation des

enfants. En revanche, les ébauches se retrouvent davantage dans les discours des enseignants que dans ceux des mères.

VII.2.6.2. Synthèse sur le questionnement des adultes

Ainsi, nous constatons que les questions totales sont plus présentes dans les discours des mères que des enseignants, davantage dans les discours des enseignants des enfants plus âgés que dans ceux des plus jeunes, et inversement chez les mères, et plus présents lors de la lecture du support avec texte à la maison et sans texte à l'école.

Ceci confirme nos constats précédents à savoir que l'enseignant de PS sollicite davantage la participation verbale des enfants à travers un nombre important de questions ouvertes ou en « pourquoi/comment » et les enseignants de MS et GS sont davantage orientés vers une conduite qui valide, confirme les affirmations des enfants et/ou vers une conduite réflexive à travers certaines de leurs questions fermées. De plus, la forte présence de questions totales lors de la lecture sans texte à l'école laisse de nouveau penser que les enseignants sont davantage dans une conduite qui sollicite les interventions des enfants.

Voyons à présent comment les enfants répondent aux questions des adultes.

VII.2.6.3. Réponses des enfants aux questions posées par les adultes

Nous considérons que les enfants peuvent adopter trois sortes d'énoncés de réponse aux questions de l'adulte : les énoncés qui ne répondent pas aux obligations interlocutives (AROI), les énoncés qui répondent aux obligations interlocutives et qui satisfont ou pas aux attentes de l'interlocuteur (ROIA), les énoncés qui répondent aux obligations interlocutives mais qui sont inadéquats (ROII).

Dans ces tableaux nous présentons les distributions des réponses données par les enfants aux questions des adultes à l'école et à la maison pour chaque tranche d'âge lors de la lecture de chacun des supports.

	Réponses aux questions totales			Réponses aux questions partielles			Réponses aux questions ouvertes		
	AROI	ROIA	ROII	AROI	ROIA	ROII	AROI	ROIA	ROII
MOYENNE ENF 3 ANS maison	34,1	63,8	2,0	31,8	62,8	5,4	69,2	27,3	3,5
MOYENNE ENF 4 ANS	31,4	68,6	0,0	39,7	54,3	6,0	48,8	46,7	4,5
MOYENNE ENF 5 ANS maison	29,1	65,9	5,0	27,9	65,1	7,0	30,2	68,8	1,0
MOYENNE ENF maison	31,6	66,1	2,3	33,1	60,8	6,1	49,4	47,6	3,0
MOYENNE ENF 3 ANS école	23,9	71,7	4,3	11,1	81,0	7,9	26,2	72,3	1,5
MOYENNE ENF 4 ANS école	25,0	70,0	5,0	30,0	68,8	1,3	33,3	63,9	2,8
MOYENNE ENF 5 ANS école	43,2	56,8	0,0	18,5	77,2	4,3	18,2	77,3	4,5
MOYENNE ENF école	30,7	66,2	3,1	19,9	75,6	4,5	25,9	71,2	3,0

Tableau 14 Distributions des réponses données par les enfants aux différentes questions des adultes pour chaque tranche d'âge lors de la lecture du support sans texte à l'école et à la maison (moyennes en pourcentage)

	Réponses aux questions totales			Réponses aux questions partielles			Réponses aux questions ouvertes		
	AROI	ROIA	ROII	AROI	ROIA	ROII	AROI	ROIA	ROII
MOYENNE ENF 3 ANS maison	29,1	69,3	1,6	23,4	75,7	0,9	22,0	78,0	0,0
MOYENNE ENF 4 ANS	31,4	68,6	0,0	36,7	58,3	4,9	53,8	46,2	0,0
MOYENNE ENF 5 ANS maison	31,7	68,3	0,0	18,6	81,4	0,0	25,0	75,0	0,0
MOYENNE ENF maison	30,7	68,8	0,5	26,3	71,8	2,0	33,6	66,4	0,0
MOYENNE ENF 3 ANS école	21,1	78,9	0,0	20,0	74,5	5,5	25,7	74,3	0,0
MOYENNE ENF 4 ANS école	30,8	69,2	0,0	21,7	78,3	0,0	16,7	83,3	0,0
MOYENNE ENF 5 ANS école	45,5	54,5	0,0	21,1	76,3	2,6	15,8	84,2	0,0
MOYENNE ENF école	32,4	67,6	0,0	20,9	76,4	2,7	19,4	80,6	0,0

Tableau 15 Distributions des réponses données par les enfants aux différentes questions des adultes pour chaque tranche d'âge lors de la lecture du support avec texte à l'école et à la maison (moyennes en pourcentage)

Quels que soient la situation et le support, nous constatons que les enfants produisent très peu de réponses inadéquates. Elles sont, notamment, quasiment inexistantes lors de la lecture du support avec texte. Néanmoins, lorsque ces réponses inadéquates se rencontrent, le plus souvent elles concernent les réponses à des questions partielles.

Voyons plus précisément ce qui se passe pour les réponses aux obligations interlocutives.

Nous observons qu'à l'école, en moyenne, ce sont les questions partielles ainsi que les questions ouvertes, quel que soit le support, qui génèrent le plus de réponses correctes qui

satisfont aux obligations interlocutives et donc les questions totales qui procurent le plus de réponses qui n'y satisfont pas. A la maison, le constat est inverse. Ce sont ces dernières questions qui répondent le plus aux obligations interlocutives et qui sont adéquates, avec également les questions partielles, et les questions ouvertes qui y répondent le moins. Ces résultats montrent que les enfants répondent moins aux questions fermées qui leur sont adressées qu'aux autres types de questions quel que soit le support. Ces constats s'opposent ainsi à ceux mis en avant par Pratt, Kering, Cowan & Cowan (1988) qui observent que les enfants répondent davantage aux questions fermées (du type « Le vélo est-il cassé ? ») qui leur donnent déjà une information, qu'aux questions ouvertes.

Par ailleurs, nous remarquons que quelles que soient les situations et les questions posées, la lecture du support avec texte amène davantage de réponses correctes qui répondent aux obligations interlocutives que le support sans texte.

VII.3. Synthèse de l'ensemble des analyses et résultats

Au vu de ces analyses, nous pouvons commencer dégager une première image des conduites des adultes et des enfants suivant les situations, les supports et l'âge des enfants.

Premièrement, quel que soit le support, les enseignants, par une moindre occupation de l'espace discursif, laissent davantage parler l'ensemble des enfants et réagissent plus à leurs productions que les mères en moyenne. En outre, les mères accordent deux fois plus de temps à la lecture du texte que ne le font les enseignants. Néanmoins, chaque enfant pris individuellement parle moins à l'école qu'à la maison. De plus, certaines mères adoptent lors de la lecture du support sans texte des conduites proches de celles des enseignants.

Deuxièmement, nous observons que les conduites à la maison sont plus variées qu'à l'école. Les mères produisent en plus des assertions et des questions, des assertions sollicitantes, des réponses, des discours « autres » et les enfants plus de questions.

Troisièmement, nous constatons que les conduites des mères et des enfants comme des enseignants et des élèves sont fortement liées et complémentaires. Les enseignants et les enfants de MS et GS ainsi que les mères et les enfants les plus jeunes produisent plus

d'assertions que des questions. L'enseignante et les enfants de PS ainsi que les mères et les enfants plus âgés produisent plus de questions. Ainsi, suivant la situation les enfants peuvent changer de conduites. Nous pensons, comme Danis & al. (2000), Fivush & al. (1996) et McGinty & al. (2012), que les conduites discursives des mères influent sur celles des enfants mais que réciproquement celles des enfants influencent celles des mères. De la même façon, nous observons que les conduites des enseignants et des enfants à l'école s'influencent mutuellement.

Quatrièmement, nous notons une influence du support sur les conduites des adultes et des enfants. Nous observons, en premier lieu, que les mères comme les enseignants parlent en moyenne davantage lors de la lecture du support avec texte que sans texte. De plus, lors de la lecture de chacun de ces supports, mères comme enseignants peuvent changer de conduites. Lors de la lecture du support avec texte, les mères sollicitent davantage la parole des enfants : elles se montrent plus étayante (étayage cognitif), posent plus de questions et réalisent plus d'assertions sollicitantes que lors de la lecture du support sans texte. Nous pensons que les mères, comme à leur habitude avec leur enfant, lisent le texte de l'histoire d'un trait et ne s'arrêtent que de temps à autre pour questionner les enfants sur le sens du texte. En revanche, lors de la lecture du support sans texte, les enfants participent plus et produisent comme leurs mères plus d'assertions, elles sont plus dans le guidage et la catégorisation. A l'école l'inverse se produit : les enseignants adoptent une conduite nettement plus étayante (étayage cognitif), posent plus de questions lors de la lecture du support sans texte que lors de celle avec texte. Dans les deux situations, l'étayage est plus linguistique lors de la lecture du support sans texte et les conduites réflexives sont plus importantes lors de la lecture du support avec texte.

Ainsi, il semblerait que le support avec texte conduise à un style d'interaction moins fort que le support sans texte mais invite davantage à construire le sens de l'histoire.

Cinquièmement, nous observons une influence de l'âge des enfants sur les conduites des adultes et pouvons mettre en évidence deux groupes : d'un côté l'enseignante de PS et trois mères d'enfants plus âgés (1 d'un enfant de 4 ans et 2 d'enfants de 5 ans), d'un autre les enseignants de MS et GS et les autres mères. Ainsi, deux grandes conduites se dessinent : une conduite basée sur une co-construction plus orientée vers le questionnement et la sollicitation des enfants ainsi qu'une basée sur une co-construction plus collaborative et le langage spontané de l'enfant.

Pour finir, nous relevons une influence du thème de l'histoire, des éléments présents dans les images de l'album sur les conduites des adultes.

Nous pourrions plus particulièrement vérifier ces aspects dans les chapitres suivants.

Chapitre VIII : Comment les adultes s’y prennent pour construire conjointement des récits avec les enfants ?

Les recherches qui se sont intéressées aux lectures d’histoires ont cherché, pour une large part, comme nous avons pu le voir dans le chapitre IV « Co-construction de récits en dialogue », soit à évaluer la compréhension et/ou le rappel d’histoire par des enfants, soit à caractériser la manière dont parents et enseignants abordent une lecture d’histoire avec des enfants ou les questions qu’ils leur posent, ou soit encore à définir le rapport qu’entretiennent les adultes avec le texte à lire.

Les enfants et les adultes de notre recherche ont pour tâche de raconter conjointement en dialogue des histoires. Notre but n’est pas de déterminer et d’évaluer si les productions des enfants et/ou des adultes sont bonnes ou mauvaises, vraies ou fausses, permettent ou non le développement de la compétence narrative. Notre but est de comprendre comment les adultes et les enfants s’y prennent pour raconter ensemble des histoires à partir de différents supports. Comme nous avons pu le voir dans le chapitre cité précédemment, les enfants n’acquièrent pas seuls cette compétence narrative mais en interaction avec des adultes. Pour que les enfants intériorisent comment s’y prendre pour raconter des histoires, il est non seulement nécessaire qu’ils aient participé à la réalisation de la tâche mais aussi qu’ils aient été confrontés à diverses manières de faire, à différents modèles. Nous cherchons donc à travers l’étude de ces diverses histoires racontées à déterminer à quelles expériences narratives les enfants peuvent être confrontés. Existe-t-il des différences entre d’un côté les conduites narratives des mères et des enfants à la maison et celles des enseignants et des enfants à l’école ? Existe-t-il également des différences pour chacune de ces situations selon les supports utilisés ?

Pour répondre à ces questions nous devons caractériser les différentes manières qu’ont les adultes et les enfants de raconter ces histoires. Comme nous l’avons souligné dans le chapitre IV « Co-construction de récits en dialogue », raconter une histoire c’est tout à la fois comprendre le sens de cette histoire, mais aussi construire et produire un récit en rapport avec cette histoire satisfaisant aux attentes des interlocuteurs et à leurs connaissances (Fayol, 2000).

Nombre d’auteurs considèrent que les questions jouent un rôle essentiel dans la compréhension des histoires (Danis, Bernard, & Leproux, 2000 ; Florin, 1991 ; Goodsitt, Raitan & Perlmutter, 1988 ; Peterson & McCabe, 1994 ; Pratt, Kerig, Cowan & Cowan, 1988 ; Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek, 2010). D’autres soulignent que les seules questions posées lors de la lecture ne suffisent pas (Dickinson & Kleeber, 1989 ; Dickinson &

Smith, 1994 ; Dunning & Mason, 1984 ; Mason, Peterman & Kerr, 1988 ; Morrow, 1984). Il est nécessaire d'interagir et de construire l'univers de référence de l'histoire avant et/ou après cette lecture. Nous nous appuyons donc sur ces recherches pour caractériser.

En outre, comme nous avons pu le voir dans le chapitre III intitulé « Les récits », différentes analyses de récits peuvent être envisagées : étudier la structure des récits en terme de contenu en s'appuyant sur les travaux des structuralistes et sémioticiens (Brémond, 1966 ; Greimas, 1966 ; Propp, 1928 ; Todorov, 1966) ou bien davantage mettre l'accent sur la mise en intrigue, les événements de l'histoire tout en prenant en compte la dimension interactive des récits, en s'appuyant sur les travaux de Labov (1978) mais aussi de ses successeurs (Brès, 1994, 2001 ; Bruner, 2006 ; François, 1984, 1993). Ces dernières analyses, contrairement aux premières, portent une attention toute particulière aux récits oraux et pas simplement aux récits écrits. Bien que les histoires proposées structurent les récits produits par nos adultes et nos enfants, ceux-ci sont construits en dialogue. Comme Labov nous regardons donc non seulement comment se structurent ces récits dialogués mais également comment les actions et les événements y sont mis en mots, quels autres outils linguistiques chaque locuteur peut produire en plus pour enrichir ces récits.

Ainsi, en nous appuyant sur ces éléments, nous nous demandons comment sont structurés les récits des adultes et des enfants mais aussi quels sont les outils linguistiques qu'ils utilisent pour les produire. Nous cherchons alors à voir si les expériences de récits auxquelles sont confrontés les enfants sont homogènes ou hétérogènes.

Nous présentons en premier lieu notre méthodologie d'analyse, puis nous examinons et décrivons les résultats et les analyses qui en découlent. Nous cherchons alors à savoir, comme dans le chapitre d'analyse précédent, si les manières de raconter varient en fonction des situations (maison versus école), du support lu (sans texte versus avec texte), de l'âge des enfants, mais aussi plus précisément, comme nous sommes au cœur de la narration, en fonction des éléments qu'elle comporte.

VIII.1. Méthodologie

Nous menons une analyse en quatre temps. Dans un premier temps, nous examinons comment les mères et les enfants à la maison ainsi que les enseignants et les enfants à l'école structurent l'activité narrative qui leur est proposée. Dans un second temps, nous réalisons un

état des lieux des types de discours qui apparaissent au cours de cette activité et établissons plus particulièrement leurs caractéristiques. Dans un troisième temps, nous nous focalisons plus particulièrement sur les discours narratifs et analysons les genres discursifs des énoncés qui les composent. Ces diverses analyses nous permettant ainsi d'appréhender la variété des expériences narratives auxquelles sont confrontés les enfants.

VIII.1.1. Structuration de l'activité narrative proposée

Etant donné que nous souhaitons mettre en évidence comment adultes et enfants racontent ensemble une histoire, il nous paraît essentiel de nous appuyer sur des analyses qui considèrent à la fois les actions et les événements des histoires racontées et la manière de les raconter.

L'analyse des récits oraux de Labov (1978) rend le mieux compte, à notre sens, de ces différents aspects. Labov considère en effet que le récit se compose à la fois de propositions « narratives » qui assument la dimension événementielle du récit et de propositions « libres » et « limitées » qui assurent sa dimension interactive et évaluative. Un récit peut être ainsi constitué de six parties comportant les unes ou les autres de ces propositions et ayant des statuts différents qui s'enchaînent ou s'emboîtent de manière plus ou moins complexe : le résumé, les indications, le développement, l'évaluation, le résultat et la chute. Les propositions narratives appartiennent au développement et au résultat et les propositions libres et limitées aux indications, au résumé, à l'évaluation et à la chute.

Néanmoins, les locuteurs de notre recherche ne racontent pas, comme ceux de Labov, une expérience personnelle vécue mais s'appuient sur une histoire existante à partir d'un support imagé (avec ou sans texte) ayant une structure narrative donnée. C'est pourquoi, nous nous inspirons également des différentes recherches qui ont notamment cherché à analyser comment parents et enseignants structurent leurs lectures d'histoires (Dickinson et Kleeber, 1989 ; Dickinson & Smith, 1994 ; Dunning & Mason, 1984 ; Mason, Peterman & Kerr, 1988 ; Morrow, 1984). Elles ont, en particulier, décomposé ces lectures en diverses phases et cherché à déterminer la part accordée à chacune d'entre elles ainsi que les énoncés qui les composent. Mason, Peterman & Kerr (1988), comme nous l'avons plus spécifiquement décrit au chapitre IV « Construction de récits en dialogue », considèrent qu'une lecture d'histoire peut se décomposer en trois phases : avant la lecture, pendant la lecture, après la lecture.

Dans notre recherche, les adultes et les enfants groupe-école ont été placés en situation de raconter conjointement des histoires, ils s'appuient donc sur celles-ci pour construire et produire leurs différents récits. Néanmoins, toutes ces histoires racontées ne se limitent pas aux seuls récits produits, les locuteurs peuvent commencer à construire un univers de référence autour de ces histoires avant de s'engager dans leurs récits et/ou continuer à dialoguer sur ces histoires ou y revenir par la suite dessus. Le récit peut alors « coller » à la narration de l'histoire ou bien démarrer avant et/ou se poursuivre après.

Ces diverses façons de structurer l'activité narrative qui leur est proposée nous conduisent à nous demander comment les adultes de notre recherche s'y prennent pour la mener.

En nous inspirant de ces différents travaux, nous considérons que leur activité narrative peut être constituée de trois phases : une phase d'introduction à la narration, dans laquelle il est possible de trouver comme dans le résumé de Labov des éléments introductifs au récit ou qui révèlent le but et l'intérêt de l'activité narrative, une phase s'appuyant sur la narration de l'histoire, qui correspondrait aux « indications », au « développement » et au « résultat » de Labov, et pour finir une phase finale d'après narration, qui rappelle la « chute » de Labov, nommée aussi « coda », dans laquelle des remarques générales ou des retours sur le récit peuvent être faits. L'« évaluation » ayant lieu tout au long de la construction du récit nous la traiterons plus particulièrement au moment de l'analyse des genres discursifs des énoncés.

Nous observerons plus précisément dans nos analyses de quoi sont composées ces phases en nous focalisant notamment sur les types de discours qu'elles comportent.

VIII.1.2. Types de discours présents dans les activités narratives

Dans la perspective de Bronckart (1987, 1996), les types de discours constituent les composants essentiels de ce qu'il appelle l'infrastructure générale des textes. Pour les caractériser il est primordial, selon cet auteur, de mettre en évidence deux éléments majeurs : la présence ou non des objets de discours dans l'espace-temps de la production puis l'autonomie ou l'implication des paramètres de l'interaction sociale (but de l'action, lieu social, destinataire, énonciateur) et de l'acte de production. En croisant ces deux éléments, Bronckart aboutit à la création de quatre « types de discours » différents, ou « architypes discursifs », qui constituent des formats de base : le « discours interactif », le « discours théorique », le « récit interactif » et la « narration ».

En nous appuyant sur ces différents types discours élaborés par Bronckart et en les adaptant à nos activités narratives, nous¹⁶ considérons, outre bien évidemment les discours narratifs, la présence d'autres types de discours. Quatre types de discours différents peuvent ainsi composer les récits : le discours narratif, le discours sur l'ici et le maintenant, le récit d'expérience personnelle et le discours théorique.

- **Le discours narratif** (NAR) correspond à un discours rapporté dans un espace fictionnel, qui a trait à l'histoire racontée, et donc aux personnages et à leurs actions, aux évènements et aux lieux de l'histoire.

Exemple 56

MER SIM 60a *qu'est-ce qu'i(l) s(e) passe ici ?*
 ENF SIM 74a *ben là i(l) marche. ((ENF pointe le cochon de l'histoire))*
 MER SIM 61a *oui.*
 ENF SIM 75a *et ensuite i(ls) voient le monsieur. ((ENF tourne la page))*

- **Le discours sur l'ici et le maintenant** (DIM) porte sur les objets présents, y compris sur les participants, et les actions produites en cours et hors de la narration.

Exemple 57

PAI CHA 2a *ben tu la lis pas ? ((PAI CHA pointe l'image du livre))*
 ENS MS 11a *si je vais la lire.*
 ENS MS 11b *je vous la montre d'abord.*
 [...]
 ENS MS15a *comme ça vous savez de quoi <je> [/] je parle.*

- **Le récit d'expérience personnelle** (REX) correspond à un discours qui porte sur des expériences particulières des adultes et/ou des enfants ayant eu lieu dans le passé ou à vivre dans le futur des participants (ou de leur sphère personnelle).

Exemple 58

MER JUL 150a *<<toi t'as> [/] toi t'as> [<] un p(e)tit ours doudou.*
 ENF JUL 121a *<mais moi> [/] mais moi j'ai un lapin.*
 ENF JUL 121b *un lapin et un ou(r)s.*
 MER JUL 151a *t'as un lapin (.) un ours.*
 MER JUL 151b *qu'est-ce que t'as encore ?*
 ENF JUL 122a *mais j'ai les deux ours pareils. ((ENF montre à Mer deux doigts levés))*

¹⁶ Grille d'analyse DIAREF « Acquisition des expressions référentielles en dialogue : approches multidimensionnelles » (ANT-09-ENFT-055) dirigé par Anne Salazar Orvig.

MER JUL 152a deux ours pareils ouais.
 ENF JUL 123a <et> [/] et [/] et [/] et deux lapins pareils.

- **Le discours théorique** (THE) est de type générique ou définitoire, lié ou non à l'histoire racontée. Il ne porte donc pas sur des expériences particulières (ni des participants ni des personnages fictifs), ni sur l'ici et le maintenant.

Exemple 59

Dans l'exemple suivant la mère de JAM, suite à un ensemble d'énoncés narratifs portant sur l'épouvantail, démarre une explication sur ce qu'est un épouvantail.

ENF JAM 102a et là qu'est-ce qu'i(l) fait ? ((ENF pointe le cochon avec le costume))
 MER JAM 125a ben il a emprunté les vêt(e)ments de l'épouvantail. ((MER revient sur la page précédente))
 MER JAM 125b un épouvantail c'est un personnage. ((MER pointe l'épouvantail))
 ENF JAM 103a hmhm [=! acquiesce].
 MER JAM 126a euh qu'on met comme ça. ((MER tourne la page et pointe la croix de l'épouvantail))
 MER JAM 126b qu'on fait à partir d'une croix ou +/- ((MER fait des ronds sur la croix))
 MER JAM 126c dans un champ <on met> [>] un costume. ((MER revient sur la page précédente et pointe l'épouvantail avec le costume))
 ENF JAM 104a <hm [=! acquiesce]> [<].
 MER JAM 127a pour que les oiseaux pensent +/-.
 MER JAM 127b en tous cas c'est c(e) qu'on croit.
 MER JAM 127c que il y a quelqu'un dans le champ. ((MER fait un geste de la main simulant qu'elle montre quelque chose))
 MER JAM 127d et comme ça ils s'éloignent. ((MER fait un geste de la main simulant l'éloignement))

Ces différents types de discours, qui peuvent se rencontrer seuls ou former des séquences, se succèdent ou s'imbriquent les uns dans les autres.

Exemple 60

MER LUD 62a	qu'est-ce qu'il fait là ?	NAR
ENF LUD 66a	une tente.	NAR
MER LUD 63a	ah il fait du camping sauvage.	NAR
MER LUD 63b	tu sais ce que c'est du camping sauvage?	THE
ENF LUD 67a	non.	THE
MER LUD 64a	ben c'est quand tu fais du +/-.	THE
MER LUD 64b	je t'ai expliqué qu'il y avait des gens qui partaient en vacances en camping.	REX
MER LUD 64c	c'est des endroits où tu vas l'été avec ta tente ou ta caravane.	THE

Nous voyons ainsi dans cet exemple la présence d'une séquence composée de discours narratif, de discours théorique et d'énoncés de types récit d'expérience personnelle et discours théorique.

VIII.1.3. Genres discursifs des énoncés présents dans les discours narratifs

Comme nous venons de le voir, lorsque les adultes et les enfants racontent ensemble les histoires qui leurs sont proposées, différents types de discours peuvent être produits. Les discours narratifs s'avèrent les plus attendus et les plus prégnants. C'est pourquoi nous portons plus particulièrement notre attention sur eux. Nous cherchons alors à savoir de quoi ils sont composés.

Labov (1978), outre l'étude de la structure du récit, analyse la diversité des éléments qui le composent et donc les outils linguistiques utilisés pour le produire et rapporter les événements. L'auteur identifie quatre outils principaux qui ajoutent de la force à la proposition narrative : les intensificateurs, les comparateurs, les corrélateurs et les explicatives.

Nous ne mettons pas l'accent comme cet auteur sur la complexité syntaxique des énoncés produits mais plutôt cherchons à déterminer les conduites discursives et donc les genres discursif des énoncés produits.

Dans une séquence sont mobilisés plusieurs genres du discours. Ces genres se reflètent également au niveau des énoncés, c'est pourquoi nous avons fait le choix de travailler à ce niveau-là. Ces genres des énoncés prennent appui sur les genres du discours tels l'explication, l'argumentation, la description, etc. Il existe donc une grande diversité de genres des énoncés possible (Bronckart, 1996 ; Kerbrat-Orecchioni & Traverso, 1999 ; Vion, 1999). Dans les discours, un même genre peut se rencontrer seul à plusieurs reprises ou bien succéder à un autre du même genre et former ainsi un segment que nous dénommons à ce moment-là séquence. De plus, nous considérons de la même façon que Bronckart (1996) ou encore Roulet, Filliettaz & Grobet (2001) que non seulement tous les genres discursifs des énoncés ne sont pas toujours présents dans les discours des locuteurs mais aussi que plusieurs genres discursifs peuvent cohabiter dans un récit.

Dans le cas précis de notre activité narrative, outre les énoncés qui portent sur les actions et les événements (les processus qui correspondent aux propositions narratives de Labov) qui se déroulent au fil de l'histoire, nous observons que d'autres genres discursifs peuvent enrichir

les récits produits. Nous avons mis en évidence sept genres discursifs différents des énoncés : les processus, les anticipations, les descriptions, les catégorisations, les explications, justifications, argumentations, les évaluations ou encore les énoncés métalangagiers¹⁷. Les anticipations ne correspondent pas réellement à un genre discursif néanmoins nous les considérons comme tel car typiques du récit construit en dialogue. Chez Labov, ce pourrait être considéré comme une des composantes des comparateurs.

Chacun des énoncés peut se rencontrer sous forme assertive ou de question (et sa réponse), affirmative ou négative.

Nous n'analysons ici que les énoncés produits par les adultes et les enfants et non ceux correspondant au texte lu des histoires.

- **Les processus (PRO)** mettent en mots des actions effectuées par les personnages ou des événements présents ou passés.

Exemple 61

ENF ELI 56b <ils &s> [/] ils s(ont) (en) train d(e) se faire un gros câlin ?

Exemple 62

ENF OSC 26b et là i(l) saute sur le lit. ((ENF pointe l'ours sautant))

- **Les anticipations (ANT)** codent des événements futurs ou des questions portant sur la suite de l'histoire.

Exemple 63

MER JUL 121b et l(e) papa il aurait fait quoi ?

Exemple 64

ENS PS 317a est-ce qu'ils vont y arriver ?

- **Les descriptions d'états (DEE)** décrivent des états, des situations, des objets, des propriétés d'objet ; ils correspondent à des énoncés existentiels, à des identifications, à des comparaisons.

Exemple 65

MER JEA 48c tu vois regarde les arbres ils sont penchés.

Exemple 66

¹⁷ Tirés de la grille d'analyse DIAREF

ENF JUL 133b <<mais où> [<]> [/] mais où est la maman ?

- **Les catégorisations** (CAT) correspondent à des dénominations ou catégorisations des objets du discours.

Exemple 67

MER LUD 89b tu vois je pense que c'est du charbon ça. ((MER pointe l'image))

Exemple 68

ENS MS 239a c'est un bateau ça ? ((ENS pointe le bateau))

- **Les explications, justifications, argumentations** (EJA) correspondent aux explications du « pourquoi » ; aux justifications des dires ou des actions ; aux arguments et contre-arguments en faveur ou contre une thèse, cherchant à amener l'interlocuteur à adhérer à une conclusion.

Exemple 69

ENS PS 265b pourquoi ils sont au-dessus de la montagne ?

ENF JUL 80a <<parce que> [/] <parce que la> [//] parce que le renard> [>] +/.

PAI ROM 63a <ils veulent pas que le loup il l'attrape> [<].

Exemple 70

ENS JAM 42a eh on dirait les instructions. ((ENF pointe le capot de la voiture en panne))

MER JAM 51a comment tu peux l(e) voir d'ailleurs ?

- **Les évaluations** (EVA) mettent en mots des expressions d'un jugement de valeur ou affectif du locuteur sur l'objet de discours ; elles supposent un positionnement du locuteur par rapport à l'objet de discours.

Exemple 71

ENS MS 95a ben oui ils l'aiment bien la petite poule.

Exemple 72

MER ANA 37c mh ça a l'air bon c(e) qu'il a fait Grand Ours ! ((MER tourne une page))

- **Les énoncés métalangagiers** (META), autres que catégorisations ou dénominations, correspondent à des demandes de clarification, à des reprises correctives sur la forme, que ce soit au niveau phonologique, lexical ou syntaxique, à des commentaires sur l'énonciation des participants, et à des définitions.

Exemple 73

MER ROM 299b *j'entends pas c(e) que tu dis.*

Exemple 74

MER JUL 82a *j'ai pas compris Jules.*

Exemple 75

MER ELI 217b *est-ce que tu sais c(e) que c'est un point d'interrogation ?*

Ces différents genres d'énoncés peuvent former des segments homogènes ou séquences mais peuvent également s'enchâsser les uns dans les autres.

Exemple 76

MER LIL 35b	<i>qu'est-ce qui s'est passé là ?</i>	PRO
ENF LIL 35a	<i>i(l) prend ses habits.</i>	PRO
MER LIL 36a	<i>ben alors il est tout nu le pauv(r)e cochon.</i>	EVA
ENF LIL 36a	<i>oui.</i>	AUT
MER LIL 37a	<i>tout mouillé tout nu.</i>	DEE
MER LIL 38a	<i>qu'est-ce qu'i(l) va faire ?</i>	ANT

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre d'analyse précédent « Participation des enfants à la co-construction du récit », les discours des enfants sont parallèles voire complémentaires aux discours produits par les adultes, nous n'analysons donc pour cela non plus séparément les conduites discursives des adultes et des enfants mais ensemble. Nous prenons alors en compte d'un côté la dyade, groupe-maison, et de l'autre le groupe-école.

VIII.2. Analyses et résultats

Dans un premier temps nous déterminons comment chaque groupe (maison versus école) structure les récits oraux qu'il produit et plus particulièrement de quels types discursifs ils sont constitués, puis dans un second temps nous analysons plus spécifiquement les genres discursifs des énoncés produits dans les discours narratifs, pour finir, dans un troisième temps, nous observons pour chaque album, quelles sont les phases et notamment les macro-séquences thématiques dans lesquelles ces genres discursifs apparaissent.

VIII.2.1. Comment les différentes activités narratives sont-elles structurées ?

Nous décomposons les différentes activités narratives réalisées par chaque groupe en trois phases : la phase d'introduction à la narration, la phase s'appuyant sur la narration de l'histoire, la phase finale d'après narration. La phase d'introduction commence dès qu'un dialogue s'instaure entre adultes et enfants autour du livre, après la passation de la consigne de l'observateur, et s'achève au moment qui précède la lecture de la première page du livre. La phase de narration de l'histoire commence avec la première page du livre et s'achève avec la dernière page. La phase finale commence lorsque la narration s'achève et se termine lorsque l'un des participants clôt l'activité.

Nous analysons, dans un premier temps, la part de chaque phase dans les discours de chaque groupe puis nous cherchons à caractériser plus spécifiquement les divers types de discours présents dans chacune de ces phases.

VIII.2.1.1. Distributions des trois phases constitutives des activités narratives

Nous présentons dans le tableau suivant les distributions des énoncés produits par les mères et les enfants à la maison (dyades) et les enseignants et les enfants à l'école (groupe-école) pour chaque tranche d'âge lors de chaque phase en fonction du type de support utilisé.

Groupes	Support sans texte			Support avec texte		
	Introduction	Narration	Fin	Introduction	Narration	Fin
GROUPE-ÉCOLE PS	0,7	99,1	0,2	0,8	99,2	0,0
DYADES 3 ANS	3,2	92,9	4,0	0,4	61,2	38,4
GROUPE-ÉCOLE MS	1,3	83,6	15,1	1,6	97,8	0,7
DYADES 4 ANS	2,6	95,0	2,4	0,7	86,6	12,7
GROUPE-ÉCOLE GS	2,6	96,8	0,0	0,7	80,1	19,2
DYADES 5 ANS	5,0	94,5	0,5	0,2	74,2	25,6
MOYENNE GROUPE-ÉCOLE	1,5	93,2	5,1	1,0	92,4	6,6
MOYENNE DYADES	3,5	94,2	2,3	0,5	75,3	24,3

Tableau 16 Distributions des énoncés produits lors de chaque phase par les dyades et les groupe à l'école pour chaque groupe d'âge en fonction du support utilisé (moyennes en pourcentage)

Comme cela peut être attendu, nous constatons que quels que soient le support et la situation, cette activité est surtout occupée par la narration. Néanmoins, nous remarquons que la plupart des groupes (soit lors de la lecture de l'un des deux supports, soit des deux) enrichit son récit d'une phase d'introduction et/ou d'une phase finale, seuls l'enseignante de PS et les

enfants à l'école ainsi qu'ELI, enfant âgée de 5 ans, et sa mère restent quasi exclusivement dans la narration (cf. tableau VIII.1 annexe 34).

En revanche, si nous observons avec plus de précision ces résultats, nous observons des différences selon les supports mais aussi selon les situations et l'âge des enfants.

En effet, nous voyons qu'en moyenne les distributions des différentes phases diffèrent d'un support à l'autre : la phase d'introduction à la narration s'avère nettement plus importante lors de la lecture du support sans texte alors que c'est l'inverse pour la phase finale (particulièrement pour les dyades). L'« importance » de la phase d'introduction lors de la lecture du support sans texte peut s'expliquer, d'une part, par le fait que cette activité correspond à la première activité de lecture proposée aux familles et à l'école, les incitant ainsi davantage à en expliciter son but. D'autre part, la plupart de ces familles n'ont pas pour habitude de lire des livres sans texte les conduisant alors à davantage émettre de commentaires sur le support ainsi que sur ce qui est attendu d'eux (nous verrons cela plus précisément lors de l'étude de la phase d'introduction). Pour finir, le support même de livre sans texte fait que la construction du récit se réalise au fur et à mesure de la lecture de l'histoire alors que celui avec texte conduit davantage à une première lecture de l'adulte suivie en phase finale d'une reprise et donc d'une reconstruction de l'histoire (nous verrons cela plus précisément lors de l'étude de la phase finale).

De plus, nous remarquons des spécificités selon les situations : quel que soit le support, les enseignants et les enfants à l'école accordent en moyenne moins d'importance à la phase d'introduction que les mères et les enfants à la maison. Ils se concentrent davantage sur la phase finale.

En outre, nous constatons des différences suivant l'âge des enfants : l'enseignant et les enfants de PS construisent leurs récits essentiellement lors de la phase qui s'appuie sur la narration de l'histoire alors que les enseignants et les enfants de MS et GS accordent plus d'importance aux autres phases. Nous ne constatons pas de telles différences à la maison, néanmoins nous relevons qu'une dyade en particulier (ELI), quel que soit le support, reste essentiellement dans la narration de l'histoire.

Nous notons également une grande diversité des conduites selon les supports pour une même dyade ou un même groupe à l'école. En effet, alors que l'enseignant et les enfants de PS maintiennent globalement la même conduite quel que soit le support utilisé nous relevons des différences, dans la part accordée à la phase finale, pour ceux de MS et GS d'un support à l'autre. De la même façon, nous remarquons que la manière de structurer l'activité narrative

n'est pas nécessairement homogène d'un support à l'autre pour une même dyade, particulièrement en ce qui concerne la part accordée à la phase finale. Par exemple, ANA, enfant âgée de 3 ans, et sa mère ainsi qu'OSC, enfant âgé de 5 ans, et sa mère privilégient la phase de narration lors de la lecture du support sans texte (respectivement 99,9% et 93,3% pour chacune de ces dyades) alors que lors de celle du support avec texte, ces dyades accordent une part prépondérante à la phase finale (respectivement 76,5% et 72,9% pour chacune de ces dyades). LIL, enfant âgée de 3 ans, et sa mère accordent également, en plus de la phase de narration (92,5%), une certaine part à l'introduction (6,3%) alors que lors de la lecture du support avec texte, cette phase est quasiment inexistante (1,1%) et la phase finale nettement plus présente (35,2%). Seules ELI, enfant âgée de 5 ans, et sa mère ne changent pas de conduite (se rapprochant ainsi de nouveau de la conduite de l'enseignante et des enfants de PS).

VIII.2.1.2. Première synthèse sur les distributions des phases

Ainsi, dans la grande majorité des cas, nous observons que l'activité narrative se compose non seulement de la phase qui s'appuie sur la narration de l'histoire mais aussi des phases d'avant et d'après narration. Une dyade (ELI et sa mère) ainsi que l'enseignant et les enfants de PS ne se concentrent que sur la seule narration.

Néanmoins, malgré cette homogénéité apparente les distributions de ces phases s'avèrent malgré tout très hétérogènes. Nous observons non seulement des différences d'un support à l'autre, d'une situation à l'autre, d'un groupe à la maison ou à l'école à l'autre. Comme nous l'avons remarqué lors du chapitre précédent, il n'existe pas de franche opposition entre d'un côté les mères et les enfants à la maison et de l'autre les enseignants et les enfants à l'école, mais plus des différences au sein même de chacun de ces groupes.

Ainsi, deux grands groupes se dégagent : d'un côté un groupe dont l'activité narrative se concentre essentiellement sur la phase qui s'appuie sur la narration de l'histoire lue d'un autre un groupe dont l'activité se réalise sur plusieurs phases (soit deux, soit trois phases).

De plus, nous observons que le support sans texte conduit à davantage de dialogue lors de la phase finale.

Voyons plus précisément quels types de discours peuvent se rencontrer dans chacune de ces phases.

VIII.2.1.3. Description des différentes phases

Nous présentons pour chacune de ces phases les différents types de discours qui peuvent se rencontrer. Ces types de discours, rappelons-le, sont au nombre de quatre : le discours sur l'ici et le maintenant, le discours narratif, le récit d'expérience personnelle et le discours théorique.

VIII.2.1.3.1. Phase d'introduction

Nous présentons dans le tableau suivant les distributions, pour la phase d'introduction, des types de discours produits par les dyades et les groupes à l'école pour chaque tranche d'âge en fonction du type de support utilisé.

Groupes	Support sans texte				Support avec texte			
	DIM	NAR	REX	THE	DIM	NAR	REX	THE
GROUPE-ÉCOLE PS	16,8	75,2	3,6	4,4	9,6	69,2	5,8	15,4
DYADES 3 ANS	34,5	64,1	0,7	0,7	8,5	73,7	24,2	0,0
GROUPE-ÉCOLE MS	12,5	87,5	0,0	0,0	28,4	33,7	37,9	0,0
DYADES 4 ANS	35,8	63,6	0,0	0,6	39,7	60,3	0,0	0,0
GROUPE-ÉCOLE GS	13,7	41,8	8,2	36,3	7,9	86,5	0,5	5,1
DYADES 5 ANS	7,0	59,6	33,3	0,0	16,7	75,4	7,9	0,0
MOYENNE GROUPE-ÉCOLE	14,3	68,2	3,9	13,6	15,3	63,1	14,7	6,8
MOYENNE DYADES	26,8	62,6	10,2	0,4	23,4	68,8	9,6	0,0

Tableau 17 Distributions des types de discours produits par les dyades et les groupe à l'école pour chaque tranche d'âge en fonction du support utilisé dans la phase d'introduction (moyennes en pourcentage)

Lors de la phase d'introduction, même si le discours narratif occupe une place très importante, quels que soient le support et la situation, nous constatons que les autres types de discours occupent également une place non négligeable.

Voyons plus précisément sur quoi portent ces différents types de discours et plus particulièrement quels sont les énoncés qui les composent.

- Les énoncés relevant **du discours sur l'ici et le maintenant** portent sur :
 - l'objet livre : le titre de l'histoire, le nom de l'auteur, de l'illustrateur et les caractéristiques du livre

Exemple 77

MER LIL 3b ah [/] ah [/] ah c'est un drôle de livre.

[...]

MER LIL 3c c'est un livre où i(l) y a pas d(e) texte. ((MER feuillette le livre))

- des explications concernant le but de l'activité, la manière de lire le livre ou l'activité à mener

Exemple 78

MER LIL 2b on va l(e) lire ensemble.

[...]

MER LIL 3d i(l) y a tout à inventer (.) t'as vu ? ((MER feuillette le livre))

Exemple 79

MER JAM 2a bon alors donc t'as compris <le> [/] le but ?

MER JAM 2b c'est que tu regardes <les> [/] les images.

- une invitation à la lecture

Exemple 80

MER JUL 4a alors on s(e) la lit cette petite histoire ? ((MER place le livre devant ENF))

- Les énoncés relevant **du discours narratif** portent sur :

- des descriptions d'éléments présents sur la première page de couverture ou de titre : les personnages, leurs caractéristiques, l'endroit où ils sont, le moment où se déroule la situation, etc.

Exemple 81

ENS MS 2b alors on va lire cette histoire qui est une histoire de quoi ?

[...]

ENS MS 3a bon qu'est-ce qu'il y a sur <la> [/] <la> [/] la <couverture> [>] ?

Exemple 82

ENS PS 18b pourquoi tu dis que c'est une poule ? ((ENS se tourne vers ENF LIL))

- Les énoncés relevant **du récit d'expérience personnelle** portent sur :
 - la connaissance du livre par les enfants

Exemple 83

MER ELI 2a *est-ce que tu la connais cette histoire ?*

- la référence à d'autres livres lus

Exemple 84

ENS GS 27a *on n'avait pas vu un documentaire dans ma classe +/?*

[...]

ENS GS 29b *on avait vu le régime alimentaire du renard.*

- Les énoncés relevant **du discours théorique** portent sur :
 - les caractéristiques habituelles d'un livre

Exemple 85

ENS PS 8a *normalement il manque que le titre.*

- des explications génériques en rapport avec des éléments de la première de couverture

Exemple 86

ENS GS 26b *le renard ça vit où ?*

Exemple 87

MER JUL 21a *souvent les chevaux euh on leur protège les yeux. ((MER pointe les œillères du cheval))*

Les distributions de ces types de discours peuvent varier d'un support à l'autre ou d'une situation à l'autre.

A l'école, nous remarquons que ces distributions varient en moyenne nettement pour le récit d'expérience personnelle et le récit théorique. Alors que le récit d'expérience personnelle s'avère très présent chez l'enseignant et les enfants de MS lors de la lecture du support avec texte, il est inexistant lors de celle du support sans texte. Ces locuteurs évoquent notamment à travers ce discours la connaissance ou non de cette histoire lors de la lecture du premier

support alors qu'ils ne le font pas lors de celle du second support. De plus, le discours théorique est nettement plus important chez l'enseignant et les enfants de PS lors de la lecture du support avec texte que sans texte, inversement chez l'enseignant et les enfants de GS. Par exemple, en PS, en voyant l'image de la première de couverture un enfant explique qu'on ne doit pas tomber d'un bateau sinon on se noie. D'autres enfants enchaînent sur ce qu'a dit cet enfant et l'enseignant les questionne alors sur ce que doit porter un enfant pour ne pas se noyer. En GS, lorsque l'enseignant questionne les enfants sur ce qu'ils voient sur la première de couverture, un enfant explique qu'un renard tient dans ses bras une poule qu'il veut manger. A partir de là, l'enseignant conduit les enfants à évoquer le fait qu'habituellement les renards mangent des poules. Un enfant enchaîne ainsi sur le fait que les renards mangent des choses qui volent, les autres énumèrent ensuite tout ce que peut manger un renard. L'enseignant oriente alors le dialogue sur le régime alimentaire du renard. Ces introductions se réalisent pour une histoire en particulier avec un groupe d'enfants particulier, elles ne se retrouvent pas nécessairement lors de la lecture d'un autre livre. Elles dépendent donc du thème de l'histoire et des caractéristiques des illustrations.

A la maison, les distributions des dyades indiquent peu de variations d'un support à l'autre. Néanmoins lorsque nous observons plus en détails les conduites de chacune d'entre elles (cf. tableau VIII.2 annexe 34) nous constatons que certaines dyades peuvent ne pas employer le même type de discours lors de la lecture de chacun des supports.

Par exemple, nous constatons que JUL, enfant âgé de 3 ans, et sa mère produisent essentiellement du discours narratif en introduction de la narration du support avec texte alors qu'ils emploient les quatre types de discours lors de celle du support sans texte.

Exemple 88

<i>MER JUL 1a</i>	<i>à ton avis il parle de quoi ce livre ? ((MER tient le livre fermé du côté de la première de couverture</i>	<i>NAR</i>
<i>ENF JUL 1a</i>	<i><d'un> [//] des nounou(r)s. ((ENF pointe les ours))</i>	<i>NAR</i>
<i>MER JUL 2a</i>	<i>d'un ours.</i>	<i>NAR</i>
<i>ENF JUL 2a</i>	<i>d'un ou(r)s.</i>	<i>NAR</i>
<i>MER JUL 3a</i>	<i>ouais d'un ours.</i>	<i>NAR</i>
<i>MER JUL 3b</i>	<i><la grotte de Petit Ours> [=! lit le titre].</i>	<i>NAR</i>
<i>MER JUL 3c</i>	<i>tu la vois la grotte ?</i>	<i>NAR</i>
<i>ENF JUL 3a</i>	<i>0. ((ENF opine de la tête))</i>	<i>NAR</i>
<i>MER JUL 4a</i>	<i>elle est où ?</i>	<i>NAR</i>
<i>MER JUL 4b</i>	<i>montre.</i>	<i>NAR</i>

ENF JUL 4a	0. ((ENF pointe la grotte))	NAR
MER JUL 5a	eh oui tu vois	NAR.
MER JUL 5b	mais il est pas tout seul hein ?	NAR
ENF JUL 5a	non.	NAR
MER JUL 6a	y a une petite fille avec lui.	NAR
ENF JUL 6a	ouais.	NAR
MER JUL 7a	ou un p(e)tit garçon.	NAR
MER JUL 7b	on sait pas.	NAR
MER JUL 7c	on va savoir.	NAR

Exemple 89

MER JUL 4a	alors on s(e) la lit cette petite histoire ? ((MER s'installe convenablement et place le livre fermé devant ENF	DIM
ENF JUL 2a	0. %act: CHI opine de la tête	DIM
MER JUL 5a	à ton avis c'est l'histoire de quoi ça ?	NAR
ENF JUL 3a	des +/-.	NAR
MER JUL 6 a	c'est l'histoire de qui ?	NAR
ENF JUL 4a	des trois petits cochons. ((ENF pointe les cochons sur la première de couverture	NAR
[...]		
MER JUL 16a	t'as vu c(e) qu'il a <le &cha> [//] <le hm> [//] le cheval sur la tête ?	NAR
[...]		
MER JUL 20a	il a des œillères.	NAR
MER JUL 20b	tu sais comme quand on va au poney club.	REX
MER JUL 20c	souvent les chevaux euh on leur protège les yeux. (MER pointe les œillères du cheval)	THE

Alors qu'ELI, enfant âgée de 5 ans, et sa mère décrivent ce qu'elles voient sur la première de titre et donc n'emploient que du discours narratif en introduction lors de la lecture du support avec texte, la mère d'ELI l'interroge sur sa connaissance de l'histoire, et donc ne produit qu'un énoncé relevant du récit d'expérience personnelle lors de celle du support sans texte.

Exemple 90

ENF ELI 1a	ça parle d'un petit (n)ours ? ((ENF observe la première page de titre))
MER ELI 4a	ouais. ((MER tient le livre ouvert à la première page de titre))
MER ELI 5a	<la grotte de Petit Ours> [=! lit le titre].

Exemple 91

MER ELI 2a

est-ce que tu la connais cette histoire ?

Par ailleurs, nous remarquons que les dyades produisent nettement plus de discours sur l'ici et le maintenant que les groupes à l'école qui produisent, quant à eux, nettement plus de discours théorique. Cette moins forte présence de ce premier type de discours dans les groupes à l'école peut être due au fait que les enseignants considèrent que ces activités ou ces supports proposés n'ont pas besoin d'être explicités ou présentés car les enfants en sont plus ou moins familiers.

Ainsi, cette phase d'introduction au récit permet aux enfants d'entrer dans l'activité à travers un dialogue qui porte non seulement sur les caractéristiques du livre ou sur l'activité de lecture en elle-même mais aussi sur leur connaissance du livre ou d'autres livres comportant les mêmes personnages ou les mêmes thèmes. De plus, elle comporte une large part de discours narratif émanant de la description de la première page de couverture ou de titre. Par conséquent, même si la narration de l'histoire n'a pas vraiment commencé, nous pouvons dire que le récit commence à se construire dès cette phase.

VIII.2.1.3.2. Phase s'appuyant sur la narration de l'histoire

Nous présentons dans le tableau suivant les distributions, pour la phase s'appuyant sur la narration de l'histoire, des types de discours produits par les dyades et les groupes à l'école pour chaque tranche d'âge en fonction du type de support utilisé.

	Support sans texte				Support avec texte			
	DIM	NAR	REX	THE	DIM	NAR	REX	THE
GROUPE-ÉCOLE PS	4,6	94,4	0,2	0,8	5,4	90,8	1,0	2,8
DYADES 3 ANS	3,3	93,2	2,2	1,4	22,7	58,6	15,4	3,3
GROUPE-ÉCOLE MS	2,9	90,1	2,1	4,9	4,0	55,1	15,2	25,6
DYADES 4 ANS	4,7	87,8	1,2	6,3	11,8	75,6	8,1	4,5
GROUPE-ÉCOLE GS	6,2	72,3	1,3	20,2	5,3	55,5	0,7	38,4
DYADES 5 ANS	0,4	94,6	0,7	4,3	3,2	93,6	0,7	2,5
MOYENNE GROUPE ÉCOLE	4,6	85,6	1,2	8,6	4,9	67,1	5,6	22,3
MOYENNE DYADES	3,0	91,5	1,3	4,2	12,5	75,9	8,1	3,5

Tableau 18 Distributions des types de discours produits par les dyades et les groupes à l'école pour chaque tranche d'âge en fonction du support utilisé dans la phase s'appuyant sur la narration de l'histoire (moyennes en pourcentage)

Comme nous pouvions nous y attendre, quels que soient le support et la situation (maison vs école), le discours narratif occupe la majeure partie des discours des dyades et des groupes à l'école lors de cette phase qui s'appuie sur la narration de l'histoire. Néanmoins, nous constatons des différences significatives dans les distributions des différents types de discours d'un support à l'autre et d'une situation à l'autre.

En effet, quel que soit le support, les groupes à l'école produisent davantage de discours théorique (même constat que lors de la phase d'introduction) que les dyades qui produisent quant à elles davantage de discours narratif et de récit d'expérience personnelle. De plus, à l'école nous remarquons que le discours narratif va en décroissant de la PS à la GS alors qu'à l'inverse le discours théorique va en augmentant. Ces constats rejoignent ceux de Florin (1991) qui remarque, de la même façon, que peu d'enseignants à l'école font référence à l'expérience personnelle des enfants mais qu'en revanche, ils font plus appel à du discours théorique, notamment ceux de GS. Ces différences de conduites entre parents et enseignants pourraient provenir des objectifs de ces derniers et de leurs connaissances des compétences langagières pouvant et devant être atteintes aux différentes sections de l'école maternelle.

Néanmoins, ces types de discours peuvent être plus particulièrement le fait de certaines dyades ou de certains groupes à l'école. Par exemple, nous constatons que, quel que soit le support, JUL, âgé de 3 ans, et sa mère comme LUD, âgée de 4 ans, et sa mère font appel à du récit d'expérience personnelle. JAM, âgé de 4 ans, et sa mère, comme ELI, âgée de 5 ans, et sa mère ou encore l'enseignant et les enfants de GS, quel que soit le support, produisent du discours théorique.

De plus, nous remarquons que, quelle que soit la situation, le discours narratif est plus présent lors de la lecture du support sans texte et le récit d'expérience personnelle lors de celle

du support avec texte. Nous pouvons de nouveau supposer que cette forte augmentation du récit d'expérience personnelle est liée au fait que le thème (l'envie mais aussi la peur de grandir) et les personnages de l'histoire (un père et son enfant) sont plus proches du vécu des enfants et donc déclenchent de la part des adultes et des enfants davantage de commentaires et/ou de questionnements en rapport avec leurs expériences. En effet, lors de cette lecture, mères comme enseignants comparent les manières d'agir ou de penser du petit ours à celles des enfants.

Avec l'album « La grotte de Petit Ours », les mères comparent ce que fait le petit ours dans sa grotte (sauter sur le lit, ranger sa chambre, manger dans sa chambre) à ce que font ou ont le droit de faire les enfants dans leur chambre.

Exemple 92

MER JUL 91c *est-ce que toi tu manges dans ta chambre ? ((MER tourne la page))*

Exemple 93

PER ROM 108c *toi t'as pas le droit de faire ça. ((PER évoque le fait de sauter sur le lit))*

Une mère dialogue en particulier avec son enfant sur la présence d'un doudou pour dormir et la nature du doudou choisi ou encore sur l'habitude de lire une histoire le soir avant de s'endormir ou de border le lit.

Exemple 94

MER JUL 150a *<toi t'as> [/] toi t'as un p(e)tit ours doudou.*

[...]

MER JUL 151a *t'as un lapin (.) un ours.*

Exemple 95

MER LUD 87a *ah tu vois c'est comme maman qui te lit toujours ton histoire.*

Exemple 96

MER JUL 115a *t'as vu c'est comme quand on se couche le soir. ((MER montre l'image de Grand Ours qui borde Petit Ours*

Les mères questionnent aussi les enfants sur leur volonté ou non de se construire un endroit à eux (comme le petit ours) extérieur à la maison de leur parent.

Exemple 97

MER ANA 66a *toi aussi t'aime(ra)is [/] t'aimerais avoir ta p(e)tite grotte ta p(e)tite cabane ?*

Exemple 98

MER JAM 84a *ça te plairait toi d'avoir une petite grotte où tu pourrais aller ?*

Une de ces mères évoque également avec son enfant l'avenir et donc le fait que lorsqu'il sera plus grand il partira de la maison familiale.

Exemple 99

ENF JUL 138a *et après quand j(e) vais être adu(l)te je vais changer d(e) famille.*

MER JUL 169a *pourquoi tu veux changer d(e) famille ?*

L'enseignant de MS, avec l'album « Toi et moi Petit Ours », amène également les enfants à comparer ce que fait le petit ours à ce que font les enfants à la maison (ranger sa chambre, jouer seul, aider ses parents) ou à l'école (jouer au pendu).

Exemple 100

PAI SAC 34a *mon papa je lui dis de faire <mes> [/] mes trucs.*

ENS MS 62a *c'est ton papa qui ramasse pour toi ?*

Exemple 101

PAI SAC 52a *<avec> [/] euh moi je me combats avec mon papa avec des bois.*

Exemple 102

PAI JUL 60a *ben une fois mon grand-frère il a triché à jouer à cache-cache.*

PAI SAC 65a *oui mais mon papa il est jamais euh <il> [/] il a pas joué à cache-cache depuis longtemps.*

Le récit d'expérience personnelle lors de la lecture du support sans texte, tant à l'école qu'à la maison, porte davantage sur la connaissance de l'enfant de divers éléments ou faits apparaissant dans les illustrations lors de certaines séquences de la narration de l'histoire.

Par exemple, lors de la lecture de l'album sans texte « Ah les belles vacances des petits cochons », dans la séquence de la tente, les mères évoquent avec leurs enfants le fait d'avoir déjà fait ou non du camping ou d'avoir déjà eu une explication de ce que c'était que faire du camping. Une mère rapproche également le fait que le cochon grimpe à l'arbre à l'expérience de l'enfant qui monte souvent aux arbres.

Exemple 103

MER LUD 64b je t'ai expliqué qu'il y avait des gens qui partaient en vacance en camping.

Exemple 104

MER JUL 136c et toi tu fais de l'escalade ?

Lors de la séquence du train, les mères qui font référence au charbon rappellent à leurs enfants qu'ils en ont déjà vu chez leurs grands-parents ou dans une autre lecture.

Exemple 105

MER OSC 32c tu connais ça en plus ! ((MER pointe de nouveau le charbon))

MER OSC 33a i(l) y en a chez mamie.

Exemple 106

MER ROM 174a tu sais hier dans le livre !

MER ROM 174b et ça tombe bien tu m'avais demandé qu'est-ce que c'était <les ts@i> [///] les ronds noirs.

Lors de la séquence de la baignade, une des mères fait référence aux épouvantails qu'ils ont déjà pu voir dans les champs.

Exemple 107

MER JAM 124g on en a déjà vus.

MER JAM 124h tu t(e) rappelles ?

MER JAM 124i quand on traverse euh la campagne.

MER JAM 124j on voit des &épou(vantail) +//.

Lors de la séquence de la rencontre et du retour, une des mères fait référence au fait qu'il y a trois enfants petits cochons comme le nombre d'enfants de la famille de l'enfant. Une autre mère associe le jonglage fait par les petits cochons à sa conduite par le père de l'enfant.

Exemple 108

MER JEA 209a papa tu sais il le fait de temps en temps ça. ((MER pointe les petits cochons qui jonglent))

Lors de la lecture de l'album « Le voleur de poule », l'enseignant de MS, lors de la séquence du labyrinthe, fait référence au jeu d'échec auquel jouent la poule et le renard dans le labyrinthe et à sa connaissance par les enfants.

Exemple 109

<i>ENS MS 194b</i>	<i>vous êtes un peu petits pour jouer aux échecs.</i>
<i>PAI RAP 19a</i>	<i>moi je connais.</i>
<i>PAI CHA 19a</i>	<i>moi aussi.</i>
<i>ENS MS 196a</i>	<i>toi aussi.</i>

Dans la séquence de la mer, les enfants évoquent les différents tuyaux qui déversent de l'eau dans la mer puis font le lien avec les tuyaux qui se trouvent chez eux.

Exemple 110

<i>PAI JUL 74a</i>	<i>moi j'ai un tuyau d(e) mer et un tuyau d(e) piscine.</i>
--------------------	---

Par ailleurs, nous percevons de nombreuses différences au sein même de chaque situation.

A la maison, nous constatons qu'en moyenne le discours sur l'ici et le maintenant est plus présent lors de la lecture du support avec texte que sans texte. Le discours sur l'ici et le maintenant, lors de la phase s'appuyant sur la narration de l'histoire, correspond bien souvent à de la régulation, à des actions produites par un des locuteurs. Lors de la lecture de ce support, la régulation est plus importante, notamment pour deux dyades (JEA et ROM, âgés de 4 ans, se montrent peu attentifs).

En revanche, le discours théorique est plus présent lors de la lecture du support sans texte. Ceci peut notamment s'expliquer par la présence dans les illustrations de l'album d'éléments qui conduisent à davantage d'explications ou de définitions que dans celles de l'autre album.

En effet, dans l'album « Ah les belles vacances des petits cochons », lors de la séquence de la tente, de nombreuses définitions ou explications sont données sur ce que c'est que faire du camping ou sur la fonction d'une tente, la manière de l'accrocher.

Exemple 111

<i>MER ANA 35a</i>	<i>et tu sais à quoi ça sert la tente ?</i>
--------------------	---

Exemple 112

<i>MER LUD 63b</i>	<i>tu sais ce que c'est du camping sauvage ?</i>
<i>ENF LUD 67a</i>	<i>non.</i>
<i>MER LUD 64a</i>	<i>ben c'est quand tu fais du +//.</i>
<i>[...]</i>	
<i>MER LUD 64c</i>	<i>c'est des endroits où tu vas (.) l'été (.) avec ta tente ou ta caravane.</i>

Dans la séquence du train, le discours théorique porte sur le charbon, sur la composition d'un train en wagon ainsi que sur le fait qu'il fonctionne à la vapeur.

Exemple 113

- MER LUD 89b *tu vois je pense que c'est du charbon ça. ((MER pointe l'image du doigt))*
MER LUD 89c *c'est [///] c'est une époque où on transportait le charbon comme ça. ((MER pointe l'image du doigt))*
MER LUD 89d *et le charbon c'est très noir.*
MER LUD 89e *le charbon ça sert (.) notamment pour se chauffer.*

Dans la séquence de la baignade, quelques définitions portent sur la mare ou le lac mais surtout de nombreuses définitions et explications sont données sur l'épouvantail.

Exemple 114

- MER JAM 116c *<c'est> [//] tu vois bien qu(e) <c'est> [/] c'est comme une sorte de plage mais à la campagne.*
MER JAM 116d *donc c'est une mare.*

Exemple 115

- MER JUL 189a *un épouvantail c'est ce que les fermiers mettent <dans la> [/] dans la campagne pour faire croire aux oiseaux qu'il y a quelqu'un dans le champ. ((MER pointe l'épouvantail))*

Exemple 116

- MER JAM 124e *c'est <un> [/] un personnage qu'on met <dans les> [/] dans les champs pour éloigner les corbeaux. ((MER revient sur la page précédente))*

Dans la séquence du quiproquo au théâtre, les mères questionnent les enfants sur la définition d'un point d'interrogation.

Exemple 117

- MER ELI 217b *est-ce que tu sais c(e) que c'est un point d'interrogation ?*
ENF ELI 214a *non. ((ENF fait non de la tête))*
MER ELI 218a *c'est quand on se pose une question.*

A l'école, le discours théorique s'avère nettement plus présent lors de la lecture du support avec texte que sans texte. Lors de la lecture du support avec texte, le discours théorique concerne soit des mots de la lecture (signification des mots ou expressions « puiser de l'eau », « rame », « carrousel », « le soleil qui descend derrière les arbres », « myrtille », etc.), soit des caractéristiques des animaux (les particularités de l'ours, le régime alimentaire de l'ours, les

animaux qui vivent près de l'eau), soit des références plus abstraites comme ce qui est vivant et ce qui ne l'est pas.

Exemple 118

ENS MS 46a *qu'est-ce que ça veut dire puiser de l'eau ?*

Exemple 119

PAI RAP 21a *ça veut dire quoi carrousel ?*

Exemple 120

ENS GS 30h *c'est quoi le régime alimentaire <des> [/] des ours alors ?*

Exemple 121

ENS GS 52a *en fait un bateau c'est un objet hein.*

ENS GS 52b *ça parle pas.*

PAI PIE 11a *c'est pas un copain.*

[...]

ENS GS 73b *qui est ce qui grandit alors ?*

Néanmoins, lors de la lecture du support avec texte à la maison ou lors de la lecture du support sans texte à l'école, le discours théorique apparaît plus ponctuellement en fonction des considérations particulières des mères ou des enseignants qui peuvent ainsi différer d'un adulte à l'autre.

Dans l'album « La grotte de Petit Ours », des explications sont données sur le régime alimentaire des ours, sur le fonctionnement d'une cheminée (quoi y mettre, comment d'attiser les flammes) ou des définitions sur des éléments non connus (le plumeau, la caverne).

Exemple 122

MER JAM 79g *c'est pour attiser <pour> [/] les flammes. ((MER remue une main pour simuler le fait d'attiser*

MER JAM 79h *tu sais pour mettre <dans la> [/] dans la ch(e)minée. ((MER pointe la cheminée))*

MER JAM 79i *pour faire en sorte <de> [/] de faire basculer les bûches. ((MER mime les bûches qui basculent))*

Exemple 123

MER JAM 105g *on dit qu(e) les ours mangent du miel.*

MER JAM 106b on les représente toujours en train d(e) manger du miel.

Exemple 124

PER ROM 41b <tu sais c'est avec plein de plumes là> [=! fait comme s'il secouait les plumes du plumeau].

Exemple 125

MER ELI 13a c'est quoi une petite caverne ?

[...]

MER ELI 14a c'est comme une grotte tu vois.

MER ELI 14b <c'est un endroit où on rentre> [=! pointe la caverne].

Dans l'album « Le voleur de poule », lors de la première séquence les enseignants évoquent le petit déjeuner pris par les animaux et ce qui peut être pris habituellement lors d'un petit déjeuner par des adultes et des enfants.

Exemple 126

ENS PS 67b qu'est-ce qu'on met sur les tartines de pain ?

Exemple 127

ENS GS 109b et qu'est-ce qu'on prend comme déjeuner le matin ?

L'enseignant de GS questionne également les enfants sur les différences entre cabane et maison mais aussi sur les définitions de chaumière, d'aube ou de crépuscule.

Exemple 128

ENS GS 67a pourquoi tu dis qu(e) c'est une cabane ?

[...]

ENS GS 70a une cabane c'est en quoi ?

[...]

ENS GS 74a la cabane est en bois.

[...]

ENS GS 77a en paille on dit +..?

[...]

ENS GS 84a c'est du chaume.

PAI BER 13a c'est quoi du chaume ?

Exemple 129

ENS GS 170a <et ce moment > [<] <où la> [/] où <la> [/] <la nuit> [/] la nuit arrive où le jour baisse où il fait de moins en moins clair ça s'appelle comment ?

Dans la séquence du labyrinthe, les enseignants peuvent faire référence au jeu d'échec ou à ce qui se trouve sous la terre.

Exemple 130

ENS MS 194a c'est un jeu que pas beaucoup d'enfants connaissent.
ENS MS 194b vous êtes un peu petits pour jouer aux échecs.

Exemple 131

ENS GS 257b qu'est-ce qu'i(l) y a au milieu d(e) la Terre ?
ENF SIM 40a un noyau.
ENS GS 258a un noyau.
[...]
ENS GS 259a ben le noyau d(e) la Terre il est comment ?
ENF SIM 42a il est rond en œuf.

Voyons ce qui se passe lors de la phase finale.

VIII.2.1.3.3. Phase finale

Nous présentons dans le tableau suivant les distributions, pour la phase finale, des types de discours produits par les dyades et les groupes à l'école pour chaque tranche d'âge en fonction du type de support utilisé.

	Support sans texte				Support avec texte			
	DIM	NAR	REX	THE	DIM	NAR	REX	THE
GROUPE-ÉCOLE PS	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
DYADES 3 ANS	61,0	39,0	0,0	0,0	3,2	63,7	31,3	1,8
GROUPE-ÉCOLE MS	24,6	75,6	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0
DYADES 4 ANS	45,4	54,6	0,0	0,0	41,8	56,7	0,0	1,5
GROUPE-ÉCOLE GS	0,0	0,0	0,0	0,0	13,7	80,7	0,0	5,6
DYADES 5 ANS	100,0	0,0	0,0	0,0	16,5	60,2	23,3	0,0
MOYENNE GROUPE-ÉCOLE	62,2	37,8	0,0	0,0	56,9	40,3	0,0	2,8
MOYENNE DYADES	69,8	30,2	0,0	0,0	20,5	60,2	18,2	1,1

Tableau 19 Distributions des types de discours produits par les dyades et les groupes à l'école pour chaque tranche d'âge en fonction du support utilisé dans la phase finale (moyennes en pourcentage)

Les types de discours employés lors de cette phase finale sont très variés d'une situation à l'autre, d'un support à l'autre ainsi qu'au sein même de chaque situation.

En effet, nous constatons non seulement que les conduites discursives des dyades et des groupes à l'école sont plus variées lors de la lecture du support avec texte que sans texte mais aussi que d'un support à l'autre elles divergent. Alors que seuls le discours sur l'ici et le maintenant et le discours narratif sont présents lors de la lecture du support sans texte nous remarquons que lors de celle du support avec texte le discours théorique (plus dans les groupes à l'école) et le récit d'expérience personnelle (chez les dyades) se rencontrent également. Cette présence de récit d'expérience personnelle dans les dyades peut de nouveau se justifier par le thème de l'histoire et les personnages qui y sont présents et auprès desquels les enfants peuvent s'identifier et comparer leur vécu. De plus, nous observons que, quel que soit le support, les groupes à l'école recourent le plus souvent au discours sur l'ici et le maintenant et dans une moindre mesure au discours narratif. Ceci laisse supposer que ces groupes à l'école produisent davantage de commentaires évaluatifs et d'énoncés marquant la fin de l'histoire que de retour ou de rappel sur l'histoire (cf. ci-dessous les caractéristiques de chacun de ces types de discours lors de la phase finale). Cette distribution se retrouve en moyenne chez les dyades lors de la lecture du support sans texte alors que lors de celle du support avec texte le discours narratif s'avère le plus présent. Ceci renforce l'hypothèse que lors de cette lecture les dyades reviennent sur le texte lu et reconstruisent la narration durant cette phase finale.

Voyons plus précisément quels sont les énoncés qui caractérisent chacun de ces types de discours durant la phase finale.

➤ Les énoncés relevant **du discours sur l'ici et le maintenant** :

- marquent la fin de l'histoire

Exemple 132

MER ELI 95a *hop hop elle est finie. ((MER ferme le livre))*

Exemple 133

MER LUD 111a *eh voilà.*

Exemple 134

MER LIL 64a *c'était les vacances de petit cochon.*

- concernent des évaluations de l'histoire elle-même ou de la manière de raconter des enfants

Exemple 135

ENS MS 298a *ah bah c'est une belle histoire quand même ça. ((ENS ferme le livre))*

Exemple 136

MER LIL39a *tu l'aimes bien ?*

Exemple 137

ENS MS 314c *vous avez très bien raconté cette histoire.*

- sont de l'ordre de la morale

Exemple 138

MER SIM 50a *peut-être qu'il était pas encore assez grand pour aller habiter tout seul.*

- reviennent sur des écrits présents dans l'histoire

Exemple 139

MER JAM 111h *c'est les dernières lettres du mot <bears> [=! dit en anglais] qui veut dire ours.*

Exemple 140

MER OSC 20b *ben dis donc j(e) sais pas combien d(e) fois j'ai dit ours hein !*

➤ Les énoncés relevant **du discours narratif** :

- résumant l'histoire

Exemple 141

MER JUL 216d *c'est l'histoire d'un petit ours qui voulait (.) faire comme les grands. ((MER referme le livre))*

- rappellent l'histoire

Exemple 142

ENS MS 300a *est-ce que <xxx> [///] sans l'image vous pouvez comme ça en quelques mots me la raconter ?*

Exemple 143

MER JUL 265a *alors qu'est-ce qu'il a eu comme aventures ce petit cochon ?*
[...]
MER JUL 266a *et ensuite qu'est-ce qui s'est passé ?*

Exemple 144

MER JAM 214a *après qu'est-ce qu'i(l) y a eu ? ((MER feuillette le livre))*

- portent sur les changements intervenus entre le début et la fin de l'histoire

Exemple 145

ENS MS 293c *et au début de l'histoire est-ce qu'on croyait que la poule elle aimait bien le renard ?*
[...]
ENS MS 294a *<on croyait> [//] qu'est-ce qu'on croyait ?*
[...]
ENS MS 295a *et main(te)nant ?*

- portent sur des éléments importants de l'histoire (personnages principaux et secondaires)

Exemple 146

ENS GS 187a *alors quels sont les personnages principaux de cette histoire ?*
[...]
ENS GS 191d *et puis un objet très important dans cette histoire ?*
[...]
ENS GS 192b *et puis il y a des personnages secondaires.*
ENS GS 192c *des personnages qui sont moins importants ?*

- évaluent les actions ou les sentiments des personnages

Exemple 147

MER JAM 218a *donc il lui en est arrivé des trucs hein ?*

Exemple 148

MER JEA 224b *on ne sait pas trop ce qu'il est parti faire. ((MER tourne les pages))*

MER JEA 224c *mais en tous cas il a vécu plein de choses.*

[...]

MER JEA 225a *<ou peut être> [>] [///] il était peut être juste parti en promenade ou camper un peu.*

Exemple 149

ENS MS 293b *donc en fait la poule aime bien le renard.*

➤ Les énoncés relevant du **récit d'expérience personnelle** :

- amènent les enfants à se projeter dans la vie de l'un des personnages principaux

Exemple 150

MER LIL 41a *toi t'es Grand Ours ?*

[...]

MER LIL 42c *et c'est qui Petit Ours ?*

MER LIL 43b *j(e) vais m(e) construire ma cabane !*

Exemple 151

MER ANA 66a *toi aussi t'aime(ra)is [/] t'aimerais avoir ta p(e)tite grotte ta p(e)tite cabane ?*

Exemple 152

MER ELI 93a *t'irais toi dormir toute seule dans une grotte ?*

➤ Les énoncés **relevant du discours théorique** :

- portent sur des explications génériques en rapport avec des éléments de l'histoire

Exemple 153

MER JAM 105g *on dit qu(e) les ours mangent du miel.*

Exemple 154

ENS GS 203a

c'est un oiseau qui a un long cou.

Ainsi, il semble que le support et le thème de l'histoire aient un impact chez les dyades sur les types de discours employés durant cette phase finale. En effet, le support texte conduit davantage à un retour sur l'histoire, ce que produit moins le support sans texte puisque l'histoire a été construite tout au long de la lecture même de l'histoire. En revanche, le support comme le thème semblent peu impacter les types de discours produits par les groupes à l'école.

VIII.2.1.4. Synthèse sur la construction des activités narratives proposées

Les distributions des divers types de discours (narratif, discours sur l'ici et le maintenant, récit d'expérience personnelle, discours théorique) lors des différentes phases mettent bien en évidence que lorsque les adultes et les enfants racontent des histoires, les discours produits ne se composent pas simplement de discours narratifs mais d'une combinaison de ces quatre types de discours. De plus, nous remarquons que le récit se construit à travers ces différentes phases et ne se concentre pas uniquement sur la phase qui s'appuie sur la narration. Néanmoins, malgré cette homogénéité apparente, ces différents types de discours se distribuent de manière différente selon les situations, les supports ainsi qu'au sein même de chaque situation.

Premièrement, nous notons que le récit d'expérience personnelle se retrouve en moyenne davantage dans les discours des mères et des enfants à la maison que dans ceux des enseignants et des enfants à l'école. En revanche le discours théorique se rencontre davantage dans les discours des derniers que des premiers. Malgré tout, nous pouvons trouver une forte présence de discours théorique chez certaines dyades et du récit d'expérience personnelle chez certains enseignants et enfants à l'école. Les types de discours au sein des groupes ne sont ainsi pas homogènes.

Deuxièmement, le récit d'expérience personnelle se retrouve davantage lors de la lecture du support avec texte que sans texte. Comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises, cela peut s'expliquer à la fois par le thème de cet album ainsi que les personnages qui y sont les héros. De plus, à l'école le support texte peut engendrer un recours à plus d'explications ou de

définitions de mots lus et donc à un emploi de discours théorique plus important. A la maison, ce support induit plus de discours narratifs en phase finale.

Troisièmement, il semble encore une fois que les discours de l'enseignant et des enfants de PS se différencient de ceux des deux autres : ils sont plus concentrés sur la narration de l'histoire et moins sur des éléments renforcent l'évaluation et enrichissent les récits.

Voyons si nos résultats se confirment et se retrouvent également dans les genres discursifs des énoncés produits par les dyades et les groupe à l'école dans les discours narratifs.

VIII.2.2. Quels sont les genres discursifs des énoncés produits dans les discours narratifs ?

Les discours narratifs occupant une place très importante dans la construction du récit, comme nous venons de le voir, nous nous focalisons désormais plus particulièrement sur l'étude de ce type de discours. En vue d'examiner les modèles de récits auxquels sont confrontés les enfants nous observons alors attentivement les genres discursifs des énoncés produits par chaque dyade et groupes à l'école dans les discours narratifs. Parmi ces genres nous trouvons, rappelons-le, les processus (PRO), les anticipations (ANT), les descriptions d'états (DEE), les catégorisations (CAT), les explications, justifications, argumentations (EJA), les évaluations (EVA) et les énoncés métalangagiers (META).

VIII.2.2.1. Distributions des genres discursifs des énoncés produits par les dyades et les groupes à l'école

Nous présentons dans les tableaux suivant les distributions des genres discursifs des énoncés produits par les dyades puis par les groupes à l'école dans les discours narratifs pour chaque tranche d'âge en fonction du type de support utilisé.

Type de support	DYADES	PRO	ANT	DEE	CAT	EJA	EVA	META
Support sans texte	DYADES 3 ANS	37,5	13,9	30,7	6,3	8,5	3,0	0,1
	DYADES 4 ANS	38,3	13,1	23,5	9,0	10,2	4,7	1,1
	DYADES 5 ANS	43,2	10,4	20,8	12,6	11,2	1,5	0,4
	MOYENNE DYADES	39,5	12,5	24,8	9,3	10,0	3,2	0,6
Support avec texte	DYADES 3 ANS	33,6	8,6	34,1	3,4	14,0	3,7	2,7
	DYADES 4 ANS	36,2	8,8	29,7	6,8	12,1	4,4	2,0
	DYADES 5 ANS	50,0	6,8	22,1	3,5	10,7	6,9	0,0
	MOYENNE DYADES	39,6	8,1	28,7	4,8	12,2	4,9	1,6

Tableau 20 Distributions des genres discursifs des énoncés produits par les dyades dans les discours narratifs pour chaque tranche d'âge en fonction du support utilisé (moyennes en pourcentage)

Type de support	GROUPES ÉCOLE	PRO	ANT	DEE	CAT	EJA	EVA	META
Support sans texte	GROUPE-ÉCOLE PS	34,4	16,6	38,4	2,1	7,8	0,5	0,2
	GROUPE-ÉCOLE MS	29,2	14,7	37,0	5,4	7,4	5,6	0,7
	GROUPE-ÉCOLE GS	31,2	13,5	35,1	2,1	16,6	0,1	1,3
	MOYENNE GROUPES ÉCOLE	31,6	15,0	36,8	3,2	10,6	2,1	0,7
Support avec texte	GROUPE-ÉCOLE PS	31,3	28,0	26,1	4,9	9,1	0,5	0,1
	GROUPE-ÉCOLE MS	50,4	21,7	14,3	0,1	11,3	2,3	0,0
	GROUPE-ÉCOLE GS	16,8	19,5	53,0	1,7	6,7	0,7	1,7
	MOYENNE GROUPES ÉCOLE	32,8	23,1	31,1	2,2	9,0	1,2	0,6

Tableau 21 Distributions des genres discursifs des énoncés produits par les groupes à l'école dans les discours narratifs pour chaque groupe d'âge en fonction du support utilisé (en pourcentage)

Comme nous pouvions le supposer, quel que soit le support, les processus, qui portent sur les actions des personnages et les événements, occupent une large part des discours des dyades et des groupes à l'école. Néanmoins, ils représentent moins de 40% des énoncés produits par ces différents groupes de locuteurs. Ces derniers enrichissent leurs récits d'énoncés appartenant à d'autres genres discursifs. Nous constatons alors que ces genres discursifs varient non seulement d'une situation à l'autre mais aussi au sein même de chaque situation d'un support à l'autre, d'une dyade ou d'un groupe à l'école à l'autre.

En effet, nous remarquons que les énoncés produits par les mères et les enfants à la maison sont de genres discursifs plus variés que ceux produits par les enseignants et les enfants à l'école. En effet, les enseignants et les enfants à l'école ne produisent essentiellement que des anticipations, des descriptions et des explications, justifications, argumentations alors qu'à la maison les mères et les enfants produisent en plus des catégorisations et des évaluations. Nous avons déjà pu constater, dans le chapitre précédent, que les interventions verbales des mères et des enfants à la maison sont également plus variées que celles des enseignants et des

enfants à l'école. De plus, nous constatons que, quel que soit le support, les enseignants et les enfants à l'école produisent plus d'anticipations et de descriptions que les mères et les enfants à la maison, inversement ces dernières produisent plus de catégorisations et d'évaluations que les premiers. Nous avons déjà noté, dans le chapitre d'analyse précédent lors de l'étude de l'étayage linguistique, que les mères produisent plus de propositions et demandes de dénomination que les enseignants.

De plus, nous observons des différences au sein de chaque situation selon différents facteurs.

A la maison, nous remarquons des différences selon l'âge des enfants. Quel que soit le support, les dyades composées des enfants les plus âgés produisent plus de processus que celles composées des enfants les plus jeunes. En revanche, ces dernières produisent nettement plus de descriptions d'états et d'anticipations que les premières. De plus, nous observons, comme nous avons pu le noter lors de l'étude de l'étayage linguistique, que les dyades composées des enfants les plus âgés produisent plus de catégorisations que celles composées des enfants les plus jeunes. Par ailleurs, nous constatons des différences selon les supports. Nous remarquons que les anticipations et les catégorisations sont moins importantes lors de la lecture du support avec texte que sans texte. Inversement pour les descriptions d'états et les explications, justifications, argumentations. On peut donc imaginer que les histoires ont une influence dans les productions. Comme nous l'avons déjà remarqué, l'album « Ah les belles vacances des petits cochons » contient nettement plus d'éléments induisant des catégorisations que « La grotte de Petit Ours ». La moindre importance des anticipations lors de la lecture de ce dernier album peut également s'expliquer par le fait que la lecture du texte occupe une place importante dans l'activité, et donc que les interventions des mères concernent plus des descriptions ou des explications de ce qui a été lu que des anticipations sur la suite de l'histoire.

A l'école, nous notons également des différences selon les supports et l'âge des enfants.

En effet, alors que les descriptions sont les plus importantes lors de la lecture du support sans texte ce sont les processus qui sont les plus présents lors de la lecture du support avec texte. De plus, lors de cette dernière lecture, nous remarquons que les anticipations sont plus importantes que lors de la première. Il semblerait donc de nouveau que le support avec texte induisent davantage une construction du sens de l'histoire à l'école.

De plus, ces anticipations décroissent quel que soit le support, de la PS à la MS et la GS. Ceci peut notamment être mis en relation avec le fait que l'enseignant de PS posent plus de questions ouvertes que les deux autres enseignants comme nous avons pu le noter lors de l'analyse des questions. Les énoncés appartenant aux autres genres discursifs ne dépendent pas particulièrement d'un groupe à l'école néanmoins les genres discursifs employés varient nettement plus d'un support à l'autre pour chacun des groupes.

Voyons plus précisément comment ces genres discursifs se distribuent plus particulièrement lors de la lecture de chacun des albums.

VIII.2.2.2. Genres discursifs des énoncés et phases des récits

Chaque récit se compose, comme nous l'avons vu précédemment, de trois grandes phases (la phase d'introduction, la phase qui s'appuie sur la narration de l'histoire et la phase finale) composées elles-mêmes de séquences thématiques. En particulier, la phase d'introduction se compose d'un dialogue qui tourne autour de l'activité, intitulé « Discussion début » mais aussi d'un dialogue autour de la première de couverture du livre, intitulé « Titre ». La phase qui s'appuie sur la narration de l'histoire se compose de macro-séquences thématiques qui dépendent de l'histoire de chaque album.

Nous présentons pour chacune de ces macro-séquences les distributions des genres discursifs produits et plus particulièrement, pour chacun de ces genres ce sur quoi ils portent plus spécifiquement (actions, évènements, éléments des illustrations, etc.).

Dans chacun des tableaux ci-après nous présentons les distributions des genres discursifs des énoncés les plus produits par l'ensemble des dyades puis des groupes à l'école dans les discours narratifs en fonction des différentes phases structurant chacune des activités narratives.

VIII.2.2.2.1. « Ah les belles vacances des petits cochons »

Le récit construit autour de l'album « Ah les belles vacances des petits cochons » se compose, en plus de la « Discussion du début », du « Titre » et de la « Discussion de fin », de sept macro-séquences thématiques : « Départ », « Auto-stop », « Tente », « Chute dans le train », « Baignade dans le lac », « Quiproquo au théâtre », « Rencontre et retour ».

	Discussion du début	Titre	Départ	Auto-stop	Tente	Chute dans le train	Baignade dans le lac	Quiproquo au théâtre	Rencontre et retour	Discussion de fin
PRO	0,0	0,7	4,6	16,2	10,5	7,3	11,9	25,5	22,0	1,2
DEE	0,7	4,6	5,6	18,6	13,1	10,5	9,5	23,3	13,8	1,0
ANT	0,0	1,0	3,1	9,5	13,7	20,6	9,8	26,8	14,6	0,8
EJA	0,0	0,2	3,4	15,3	20,8	11,9	12,4	22,8	9,4	3,7
CAT	0,0	9,7	4,5	6,7	14,6	10,6	19,4	18,5	16,1	0,0

Tableau 22 Distributions des genres discursifs des énoncés les plus produits par l'ensemble des dyades dans les discours narratifs en fonction des différentes phases structurant l'album « Ah les belles vacances des petits cochons » (moyennes en pourcentage)

Les genres discursifs des énoncés sont très peu variés lors des phases de discussion de début et de fin, ils apparaissent en revanche davantage lors des discussions autour des pages de titre. La discussion du début n'est alors composée que de descriptions, les discussions autour des pages de titre de descriptions et de catégorisation et la discussion de fin essentiellement d'explications justifications, argumentations. Tous les genres discursifs sont à l'inverse représentés dans la phase de narration de l'histoire comme nous pouvions le supposer. Cette phase comporte différentes macro-séquences qui correspondent aux parties « Développement » et « Résultat » décrites par Labov (1978). Néanmoins, chacun des genres discursifs des énoncés ne se répartit pas de la même façon dans les macro-séquences, ils apparaissent à des moments bien particuliers.

Les processus se retrouvent notamment dans les macro-séquences de l'auto-stop, du quiproquo et de la rencontre et du retour.

Dans la macro-séquence de l'auto-stop les dyades évoquent les principales actions du petit cochon et des personnages qu'il rencontre.

Exemple 155

MER JUL 56a et le petit cochon qui était en train de se reposer sur le bord de la route voit soudain une voiture.

Exemple 156

MER LUD 35b il fait du stop en fait.

Exemple 157

MER ANA 21a ensuite y a une voiture qui lui passe devant.

Exemple 158

MER LIL 15d regarde il monte <sur le> [/] sur la carriole. ((MER pointe la charrette))

Exemple 159

MER JAM 47d celui-là il a ouvert le capot pour regarder dessous c(e) qu'il se passe.
((MER pointe un des cochons))

Dans la macro-séquence du quiproquo, les dyades décrivent notamment la rencontre de Monsieur Cochon avec les cochons qui attendent devant la salle de concert, puis ce qui se passe dans la salle de concert, avec l'arrivée du vrai pianiste et le départ précipité du cochon.

Exemple 160

MER JUL 203a et là il rencontre deux autres cochons très élégants.
MER JUL 203b notre petit cochon voyageur avance sur le trottoir. ((MER tourne la page))

Exemple 161

MER JAM 156i il sait pas jouer du piano.
[...]
MER JAM 157a il tombe du siège regarde.
MER JAM 157b du tabouret.

Exemple 162

MER ANA 84a c'est le vrai pianiste qui rentre.

Exemple 163

MER LIL 53a i(l) part en courant.

Dans la macro-séquence de la rencontre et du retour, les dyades dialoguent essentiellement autour des différentes activités des divers petits cochons et du retour de Monsieur Cochon dans sa maison.

Exemple 164

MER SIM 79b il rejoint ses amis <qui lui avaient> [/] qui l'avaient laissé monter ?

Exemple 165

MER OSC 72c avec avec là le papa euh <de> [/] de la roulotte est en train d(e) cueillir
<des> [/] des pommes. ((MER pointe le papa sur l'échelle))

Exemple 166

MER JEA 215d *elle fait un petit feu. ((MER pointe l'image))*

Exemple 167

MER JEA 217a *il retourne chez lui retrouver sa femme peut être.*

Les descriptions se retrouvent essentiellement dans les macro-séquences de l'auto-stop et du quiproquo. Dans la première macro-séquence les dyades évoquent l'état de la voiture (en panne, avec de la fumée). Dans la seconde, elles décrivent les endroits où se trouve Monsieur Cochon ainsi que les sentiments et les états d'âme de celui ainsi que du pianiste (monsieur en panne).

Exemple 168

ENF ROM 43a *il est dans l(e) carrosse.*

Exemple 169

ENF 20a *ben c'est que elle est en panne d'essence.*

Exemple 170

MER OSC 18b *là i(l) y a d(e) la fumée au d(e)ssus d(e) la voiture et tout. ((MER pointe la fumée))*

Exemple 171

MER JEA 177a *ouais il a l'air très en colère.*

Les anticipations apparaissent le plus souvent dans la macro-séquence de la chute du train et dans le quiproquo. Dans la première macro-séquence des dyades s'interrogent sur ce qui va arriver au petit cochon qui est accroché à la branche d'un arbre et qui risque tomber. Dans la seconde macro-séquence, elles se demandent ce que va faire Monsieur Cochon face au piano (il ne sait pas en jouer) puis à l'identité de la personne qui entre furieuse dans la salle de concert.

Exemple 172

MER ROM 170a *et il tombe par terre ou dans l(e) train tu crois ?*

Exemple 173

MER JEA 73b *et il va se retrouver où le cochon tu crois?*

Exemple 174

ENF OSC 32a *i(l) va tomber avec la tente.*

Exemple 175

MER ROM 247a *et alors tu crois qu'il réussit à jouer ?*

Exemple 176

MER JEA 163e *c'est qui à ton avis ? ((MER pointe le pianiste))*

Les explications, justifications, argumentations apparaissent dans les macro-séquences de la tente et du quiproquo. Dans la première macro-séquence, les dyades s'expriment sur la manière dont Monsieur Cochon va récupérer la toile de sa tente ou bien sur ses raisons de monter à l'arbre. Dans la seconde macro-séquence, les dyades cherchent principalement des explications au fait que Monsieur Cochon ait été pris pour le pianiste, à la colère du vrai pianiste et à la présence du point d'interrogation.

Exemple 177

MER JUL 133b *le petit cochon a absolument besoin de récupérer sa tente sinon il n'aura plus rien pour dormir.*

Exemple 178

MER LUD 135b *pourquoi il n'est pas content ? ((MER fait référence au pianiste))*

Exemple 179

MER OSC 65b *c'est parce qu'il a sûrement jamais jouer du piano.*

Exemple 180

MER JUL 203a *ils ont pris notre cochon voyageur pour quelqu'un d'autre.*

Les catégorisations se retrouvent quasiment tout le long de la construction du récit, mis à part dans les discussions du début et de fin. Néanmoins, elles sont plus présentes dans les macro-séquences de la baignade, du quiproquo et de la rencontre et du retour. Dans la macro-séquence de la baignade, les catégorisations portent sur l'épouvantail, dans celle du quiproquo sur le point d'interrogation ainsi que sur l'endroit où est emmené Monsieur Cochon, dans celle de la rencontre et du retour sur ce que ramasse le papa cochon dans les arbres.

Exemple 181

MER JUL 188a ça s'appelle un épouvantail.

Exemple 182

MER ELI 148a c'est un point d'interrogation au-dessus de sa tête. ((MER pointe l'image))

Exemple 183

MER LUD 208b ça c'est une salle de concert. ((MER tourne la page))

Exemple 184

MER JEA197a tu penses que c'est quoi dans les arbres chérie ?

Exemple 185

MER JUL 236a qu'est-ce qu'ils ramassent ?

VIII.2.2.2.2. « La grotte de Petit Ours »

Le récit construit autour de l'album « La grotte de Petit Ours » se compose, en plus de la « Discussion du début », du « Titre » et de la « Discussion de fin », de quatre macro-séquences thématiques : « Présentation des personnages », « Aménagement de la petite caverne », « Préparation de la nuit dans la caverne », « Retour dans la grotte ».

	Discussion du début	Titre	Présentation	Fabrication cabane	Nuit cabane	Retour grotte	Discussion de fin
PRO	0,0	0,2	3,9	20,3	26,2	30,4	19,0
DEE	0,0	0,2	2,2	20,0	35,7	31,7	10,2
ANT	0,0	0,4	3,3	16,0	45,7	25,0	9,6
EJA	0,0	0,4	1,3	6,8	47,6	18,1	25,9
CAT	0,0	0,9	8,4	30,5	34,1	12,2	13,8

Tableau 23 Distributions des genres discursifs des énoncés les plus produits par l'ensemble des dyades dans les discours narratifs en fonction des différentes phases structurant l'album « La grotte de Petit Ours » (moyennes en pourcentage)

Nous constatons, comme précédemment, que les genres discursifs des énoncés sont très peu variés lors de la discussion autour des pages de titre. Les catégorisations sont les plus présentes. Néanmoins contrairement au support sans texte, la discussion du début ne comporte

aucun discours narratif alors que la discussion finale contient tous les genres discursifs, en particulier de nouveau des explications justifications argumentations. Ceci s'explique par le fait que les dyades rappellent bien souvent de nouveau l'histoire ou des moments de l'histoire dans cette phase-là. Nous observons de la même façon, en revanche, que tous les genres discursifs des énoncés ne se répartissent pas de manière identique dans les macro-séquences, ils apparaissent à des moments bien spécifiques.

Les processus sont les plus présents dans la macro-séquence de la fabrication de la cabane, dans celle de la nuit dans la cabane, ainsi que dans celle du retour dans la grotte. Dans la première, les dyades décrivent les activités de Petit Ours à l'intérieur de sa cabane. Dans la seconde, elles dialoguent sur ce que font Grand Ours et Petit Ours pour que celui-ci s'endorme. Dans la dernière, les dyades évoquent ce que font finalement Grand Ours et Petit Ours dans leur grotte.

Exemple 186

MER ELI 33b *alors qu'est-ce qu'il transporte là ?*

Exemple 187

PER ROM 108d *il fait quoi ? ((PER pointe du doigt Petit Ours))*

Exemple 188

MER JUL 115b *Grand Ours il vient border Petit Ours pour qu'il ait bien chaud.*

Exemple 189

ENF ROM 99a *il dort dans le lit d(e) son doudou.*

Exemple 190

MER LUD 84a *il boit son café ?*

Exemple 191

MER JAM 87c *et au final il est rentré le soir chez lui.*

Les descriptions d'états apparaissent plus particulièrement dans les macro-séquences de la nuit dans la cabane et du retour dans la grotte. Dans la première, les dyades évoquent ce que ressent Grand Ours à laisser Petit Ours tout seul mais aussi quel est le moment de la journée

représenté par les images. Dans la seconde, elles décrivent les sentiments de Petit Ours et de Grand Ours à se laisser seuls puis à se retrouver ainsi que des détails d'éléments de la pièce dans laquelle ils se trouvent.

Exemple 192

MER LUD 35a *il a l'air un peu seul hein ?*

Exemple 193

PER ROM 195b *mais c'est l(e) matin ou c'est la nuit ?*

Exemple 194

MER LUD 90c *il avait peur tout seul.*

Exemple 195

MER 214d *y a un feu de cheminée. ((MER montre le feu))*

Les anticipations apparaissent plus particulièrement dans la macro-séquence de la nuit dans la cabane dans laquelle les dyades évoquent ce que pourrait ressentir Petit Ours après le départ de Grand Ours, ce que va faire Grand Ours tout seul ou ce qu'il ferait si Petit Ours l'appelle.

Exemple 196

MER OSC 16a *tu crois qu'i(l) va avoir peur tout seul ?*

Exemple 197

PER ROM 131 c *il va aller dormir avec lui dans la petite grotte ? ((PER pointe Petit Ours))*

Exemple 198

MER JUL 121b *et l(e) papa il aurait fait quoi ?*

Les explications, justifications, argumentations se rencontrent le plus souvent dans la macro-séquence de la nuit dans la cabane. Celles-ci portent sur le choix de Petit Ours de retourner voir Grand Ours ainsi que sur le moment de la journée.

Exemple 199

MER JUL 134a *alors pourquoi à ton avis Petit Ours il décide de retourner voir Grand Ours ?*

Exemple 200

PER ROM 159a et qu'est-ce qui <t(e) &f> [///] pourrait t(e) faire penser qu(e) c'est encore la nuit là ? ((PER montre du doigt les étoiles autour de la lune))

Les catégorisations se trouvent le plus souvent dans les macro-séquences de la fabrication de la cabane et de la nuit dans la cabane. Dans la première macro-séquence, les dyades les emploient pour catégoriser chaque élément que Petit Ours a apporté ou est en train de fabriquer. Dans la seconde macro-séquence, ces catégorisations portent sur ce que mange le Petit Ours dans sa cabane.

Exemple 201

MER JEA 28c ça c'est une lanterne. ((MER pointe la lanterne))

Exemple 202

MER LUD 49a et lui qu'est-ce qu'il porte Grand Ours ?

Exemple 203

MER SIM 28a qu'est-ce qu'il mange ?

Exemple 204

PER ROM 114d il a préparé quoi Grand Ours ? ((PER pointe ce que mange Petit Ours))

VIII.2.2.2.3. « Le voleur de poule »

Le récit construit autour de l'album « La grotte de Petit Ours » se compose, en plus de la « Discussion du début », du « Titre » et de la « Discussion de fin », de cinq macro-séquences thématiques : « Cadre et vol de la poule », « Poursuite dans la forêt », « Montagne et labyrinthe », « Traversée de la mer », « Maison du renard ».

	Discussion du début	Titre	Cadre et vol de la poule	Poursuite dans la forêt	Montagne et labyrinthe	Traversée de la mer	Maison du renard	Discussion de fin
PRO	0,0	0,7	5,0	15,0	25,2	17,2	32,2	4,1
DEE	0,0	1,3	5,8	18,1	23,7	17,1	30,4	3,6
ANT	0,1	1,1	3,5	15,7	29,4	19,9	28,6	1,8
EJA	0,1	0,6	2,2	34,4	27,0	22,3	13,4	0,0
CAT	0,0	0,9	3,0	9,1	56,7	30,3	0,0	0,0

Tableau 24 Distributions des genres discursifs des énoncés les plus produits par l'ensemble des groupes à l'école dans les discours narratifs en fonction des différentes phases structurant l'album « Le voleur de poule » (moyennes en pourcentage)

Comme lors de la lecture sans texte à la maison, nous remarquons que peu de genres discursifs sont présents lors des discussions de début, de fin ou autour du titre. Lors de la discussion du début ces genres sont quasiment nuls, lors de la discussion autour du titre, des descriptions d'états et des anticipations apparaissent et en discussion finale, les plus présents sont les projections et les descriptions d'états. Ils sont nettement plus représentés lors de la phase qui s'appuie sur la narration de l'histoire. De la même façon que précédemment nous remarquons cependant que chacun de ces genres discursifs se retrouvent à certains moments particuliers de l'histoire.

Les processus apparaissent dans les macro-séquences de la montagne et du labyrinthe ainsi que dans la maison du renard. Dans la première, comme dans la seconde séquence, les enseignants et les enfants décrivent les actions de chacun des personnages.

Exemple 205

ENS GS 213a *il grimpe sur une colline sur une montagne. ((ENS regarde le livre))*

Exemple 206

ENF SIM 37a *i(l)s jouent au jeu d'échecs.*

Exemple 207

ENS PS 254c *ils s'éclairaient auprès du feu.*

Exemple 208

ENS GS 213a *i(l) peut pas rentrer < dans le > [/] dans le chemin. ((ENS par le l'ours))*

Exemple 209

ENS PS 232a *qu'est-ce qu'i(l) fait le lapin ?*

Exemple 210

ENS GS 354d *euh elle a fait un bisou (.) au renard.*

Exemple 211

ENS MS 275a *i(ls) s'énervent tous les trois.*

Les descriptions d'états se retrouvent le plus souvent dans les macro-séquences de la montagne et du labyrinthe ainsi que dans la maison du renard. Dans la première séquence, les enseignants et les enfants identifient où se trouvent d'un côté le renard et la poule et de l'autre les trois poursuivants et décrivent le terrier. Dans la seconde, ils évoquent la relation qui unit le renard et la poule ou encore le moment de la journée.

Exemple 212

ENS GS 277c *donc <ils sont> [///] le renard et la poule sont dans l(e) terrier. ((ENS tourne le livre vers ENF))*

Exemple 213

ENS MS 223b *et les autres ils sont sur la colline. ((ENS pointe les animaux sur la colline))*

Exemple 214

PAI JUL 52a *y a des chemins.*

Exemple 215

PAI BER 75a *et maint(e)nant i(l)s sont copains.*

Exemple 216

ENS MS 145a *nous quand y a la lune i(l) fait quoi ?*

Les anticipations se rencontrent le plus souvent dans les macro-séquences de la montagne et du labyrinthe ainsi que dans la maison du renard. Dans la première séquence, les enseignants et les enfants s'interrogent sur ce que vont faire les trois personnages qui pourchassent le renard pour récupérer la poule mais aussi sur le lieu où se réfugient le renard

et la poule pour passer la nuit tranquillement. Dans la seconde séquence, les enseignants et les enfants imaginent ce que peuvent se dire les différents protagonistes.

Exemple 217

ENS PS 204a *ils vont monter ils vont grimper peut-être sur le rocher.*

Exemple 218

ENS MS 205a *c'est peut-êt(r)e la maison du renard.*

Exemple 219

ENS MS 206a *bon et alors donc là les trois euh vous croyez qu'ils vont réussir à rejoindre le renard et la poule ?*

Exemple 220

ENS PS 355a *qu'est-ce qu'elle peut leur dire ?*

Exemple 221

ENS PS 356a *<le renard il peut leur dire> [//] <le> [//] l'ours il peut leur dire.*

ENS PS 356b *<tu prends plus la poule> [=! fait parler l'ours].*

Les explications, justifications, argumentations se rencontrent le plus souvent dans les macro-séquences de la poursuite dans la forêt et de montagne et du labyrinthe. Les enseignants et les enfants se demandent pourquoi les animaux pourchassent le renard et pourquoi l'ours est très fatigué (il transporte le lapin sur ses épaules), ils s'interrogent également sur le fait que le renard et la poule dorment en hauteur sur une branche dans la forêt. Dans la seconde macro-séquence, les enseignants et les enfants se demandent à quoi sert la bougie dans le labyrinthe et pourquoi l'ours ne parvient pas entrer dans ce labyrinthe (il est trop gros).

Exemple 222

ENS PS 93b *pourquoi ils veulent rattraper le renard ?*

Exemple 223

ENS GS 167a *et pourquoi i(l) faisait sombre alors dans cette forêt ?*

Exemple 224

ENS PS 124b

<parc(e) qu'i(l)> [///] pourquoi il est très fatigué à votre avis ?

Exemple 225

ENS GS 196a

donc i(l)s se sont réfugiés dans l'arbre pour quoi ?

Exemple 226

ENS MS 239b

pourquoi <il a> [/] <il a> [/] il a des bougies dans son terrier ?

Exemple 227

ENS PS 208e

pourquoi i(l) peut pas entrer ?

Les catégorisations sont le plus représentées dans la macro-séquence de la montagne et du labyrinthe ainsi que dans celle de la mer. Les enseignants et les enfants dans la première macro-séquence cherchent à dénommer le labyrinthe ou encore la lumière qui éclaire les différents personnages. Dans la seconde macro-séquence, les dénominations concernent les embarcations prises par les différents personnages.

Exemple 228

ENS MS 214a

on appelle comment ce chemin ça ?

Exemple 229

ENS PS 246a

ah qu'est-ce que c'est que ce qui est jaune là ?

Exemple 230

ENS MS 239a

c'est un bateau ça ? ((ENS pointe le bateau))

VIII.2.2.2.4. « Le bateau de Petit Ours »

Le récit construit autour de l'album « La grotte de Petit Ours » se compose, en plus de la « Discussion du début », du « Titre » et de la « Discussion de fin », de quatre macro-séquences thématiques : « Petit Ours et son petit bateau », « Petit Ours devient Grand », « Recherche d'un autre petit ours », « Rencontre d'un petit ours et fabrication d'une nouvelle barque ». Nous rappelons que cet album n'a été lu que par les enseignants et enfants de PS et GS.

	Discussion du début	Titre	Petit Ours et son petit bateau	Petit Ours devient grand	Recherche d'un petit ours	Rencontre et fabrication	Discussion fin
PRO	0,0	1,5	10,2	13,9	39,0	33,8	1,7
DEE	0,0	0,5	5,9	13,8	9,4	39,8	30,5
ANT	0,0	0,3	5,1	15,1	43,1	36,4	0,0
EJA	0,0	0,8	5,4	26,5	13,9	50,9	2,5
CAT	0,0	1,9	3,2	23,9	66,4	4,6	0,0

Tableau 25 Distributions des genres discursifs des énoncés les plus produits par les dyades dans les discours narratifs en fonction des différentes phases structurant l'album « Le bateau de Petit Ours » (moyennes en pourcentage)

Lors de cette lecture du support avec texte, nous remarquons que la discussion du début ne comporte pas de discours narratif, c'est seulement lors de la discussion autour des pages de titre que différents genres discursifs commencent à être présents. Les catégorisations sont alors les plus représentées dans cette phase. Lors de la discussion finale, les descriptions prédominent. En revanche, tous les genres discursifs apparaissent dans les différentes macro-séquences. Mais chacun de ces genres prédomine à un moment particulier du « développement » et/ou du « résultat ».

Les processus se rencontrent tout particulièrement dans les macro-séquences « Recherche d'un autre petit ours » et « Rencontre d'un petit ours et fabrication d'une nouvelle barque ». Dans la première macro-séquence, les enseignants et les enfants les utilisent pour décrire ce qui arrive à ce petit ours qui a grandi et qui essaie de monter dans sa barque, mais aussi ce qu'il décide de faire avec cette dernière ainsi que ce qu'il demande aux animaux qu'il rencontre. Dans la seconde macro-séquence, les enseignants et les enfants échangent sur la rencontre que fait Petit Ours puis sur ce qu'il décide d'entreprendre après avoir donné sa barque ainsi que sur ce que fait le petit ours à qui il a donné sa barque.

Exemple 231

ENS PS 145b *qu'est-ce qu'il a comme idée ?*

Exemple 232

ENS PS 182a *qu'est-ce qu'il fait Grand Ours avec son petit bateau ?*

Exemple 233

ENS PS 169b *alors qu'est-ce qu'il lui demande au castor ?*

Exemple 234

ENS PS 174b *qu'est-ce qu'il lui demande l'ours à la loutre ?*

Exemple 235

ENS GS 152a *et donc Grand Ours a rencontré Petit Ours.*

Exemple 236

ENS PS 226a *ben <il> [/] il l'a donné à Petit Ours. ((ENS pointe le bateau))*

Exemple 237

ENF OSC 24a *il s'est fait un bateau.*

Les descriptions d'états sont les plus présentes dans la macro-séquence « Rencontre d'un petit ours et fabrication d'une nouvelle barque » et dans la discussion de fin. Dans la première macro-séquence, les enseignants et les enfants échangent sur la couleur de l'ancienne et de la nouvelle barque ainsi que sur leur matière mais aussi sur la situation qui se répète d'un ours à l'autre. Dans la discussion de fin, l'enseignant et les enfants de GS rappellent les personnages rencontrés dans l'histoire, il distingue les principaux des secondaires.

Exemple 238

ENS PS 202a *il est de quelle couleur ?*

Exemple 239

ENS GS 165a *c'est la même histoire qui se répète.*

Exemple 240

ENS GS 189c *quel est le personnage principal ?*

Exemple 241

ENS GS 193a *qu'est-ce qu'il y a comme &per(sonnage) +//?*

Les anticipations se retrouvent le plus dans « Recherche d'un autre petit ours » et « Rencontre d'un petit ours et fabrication d'une nouvelle barque ». Dans la première macro-séquence, les enseignants et les enfants s'interrogent sur ce que va faire Petit Ours de son bateau mais aussi sur ce qu'il peut entreprendre après l'avoir donné ou encore sur la manière

dont il va procéder pour trouver un autre petit ours à qui le donner. Dans la seconde macro-séquence, ils se demandent ce que Petit Ours dit aux animaux qu'il rencontre mais aussi ce que va faire par la suite le petit ours du bateau qui lui a été donné.

Exemple 242

ENS PS 135a *qu'est-ce qu'il va faire de son petit bateau ?*

Exemple 243

PAI PIE 32a *il va s'en acheter un peut être.*

Exemple 244

ENS PS 162b *qu'est-ce qu'il peut lui demander au castor ?*

Exemple 245

ENS PS 211b *et quand Petit Ours il va grandir qu'est-ce qu'il va faire du petit bateau ? ((ENS mime avec sa main le fait de grandir))*

Les explications, justifications, argumentations sont plus présentes dans « Petit Ours devient Grand » et « Rencontre d'un petit ours et fabrication d'une nouvelle barque ». Dans la première macro-séquence, les enseignants et les enfants essaient de décrire la relation qui lie Petit Ours et son bateau et de trouver des explications à l'état de tristesse du Petit Ours. Dans la seconde macro-séquence, ils s'interrogent sur le don de la barque à un autre petit ours et à la joie que cela lui procure.

Exemple 246

ENS GS 108a *comment est-ce qu'on sait qu'il le considère comme un être vivant ?*

Exemple 247

ENS PS 76b *pourquoi il risque de tomber dans l'eau ?*

Exemple 248

ENS PS 108b *pourquoi il est triste à votre avis Petit Ours ?*

Exemple 249

ENS GS 167c *et pourquoi il était très heureux ?*

Exemple 250

ENS PS 227a

pourquoi il l'a donné à Petit Ours ?

Les catégorisations se retrouvent le plus dans la macro-séquence « Recherche d'un autre petit ours ». L'enseignant et les enfants de PS dénomment les animaux que Petit Ours rencontre.

Exemple 251

ENS PS 171a

*qu'est-ce que c'est comme animal ça qui flotte ? ((ENS pointe la loutre))***Exemple 252**

ENS PS 154a

*qu'est-ce que c'est ça avec sa queue plate ? ((ENS pointe le castor))***VIII.2.2.3.5. « Toi et moi Petit Ours »**

Le récit construit autour de l'album « La grotte de Petit Ours » se compose, en plus de la « Discussion du début », du « Titre » et de la « Discussion de fin », de cinq macro-séquences thématiques : « Présentation des personnages », « Accompagnement des activités du papa », « Petit Ours joue seul », « Petit Ours joue avec son papa », « Retour à la grotte ». Nous rappelons que cet album n'a été lu que par l'enseignant et les enfants de MS.

	Discussion du début	Titre	Présentation des personnages	Accompagnement activités	Petit Ours joue seul	Petit Ours joue avec son papa	Retour à la grotte	Discussion de fin
PRO	0,0	0,1	0,9	32,9	31,7	15,4	19,0	0,0
DEE	0,4	6,3	1,7	25,0	19,2	12,9	34,5	0,0
ANT	0,0	0,4	3,5	2,6	16,6	34,5	42,3	0,0
EJA	0,0	0,0	2,6	20,5	42,7	34,3	0,0	0,0
CAT	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Tableau 26 Distributions des genres discursifs des énoncés les plus produits par les dyades dans les discours narratifs en fonction des différentes phases structurant l'album « Toi et moi Petit Ours » (moyennes en pourcentage)

Nous observons que la discussion de fin ne comporte aucun discours narratif, la discussion de début se compose de quelques éléments descriptifs. Ceci peut notamment s'expliquer par le fait que ces deux phases occupent une place peu importante dans les discours de l'enseignant et des enfants de MS. Les catégorisations ne sont présentes que dans la discussion autour des pages de titre. Elles correspondent au titre. Les genres discursifs sont

peu variés lors de la présentation des personnages, les anticipations et explications, justifications, argumentations sont les plus représentées. Comme précédemment, les premiers genres discursifs se retrouvent plus particulièrement dans certaines macro-séquences.

Les processus se rencontrent plus particulièrement dans les deux macro-séquences « Accompagnement des activités du papa » et « Petit Ours joue seul ». Dans la première macro-séquence, l'enseignant et les enfants de MS décrivent les activités que les deux ours réalisent ensemble et dans la seconde, celles qu'ils font séparément.

Exemple 253

ENS MS 35a *et donc les deux ours qu'est-ce qu'ils font ?*

Exemple 254

PAI ARI 2a *ils ramassent du bois.*

Exemple 255

PAI RAP 11a *ils vont puiser de l'eau.*

Exemple 256

ENS MS 97a *là notre grand ours il s'est arrêté. ((ENS pointe Grand Ours))*

Exemple 257

PAI SAC 51a *il se bat avec des branches.*

Les descriptions d'état se retrouvent dans les macro-séquences « Accompagnement des activités du papa » et « Retour à la grotte ». Dans la première, l'enseignant et les enfants décrivent les objets que range Petit Ours et dans la seconde l'endroit où il se rend avec Grand Ours.

Exemple 258

ENS MS 65b *et là qu'est-ce qu'il y a derrière <le> [//] l'ours ? ((ENS pointe le tambour))*

Exemple 259

ENS MS 130a *et où vont-ils comme ça ?*

Les anticipations se rencontrent dans les macro-séquences « Petit Ours joue avec son papa » et « Retour à la grotte ». Dans la première, l'enseignant et les enfants s'interrogent sur l'issue de chaque activité et dans la seconde ce que Grand Ours et Petit Ours vont faire lorsqu'ils seront revenus chez eux.

Exemple 260

ENS MS 111a *est-ce que vous croyez que Grand Ours va le trouver ?*

Exemple 261

ENS MS 131a *qu'est-ce qu'ils vont y faire dans la grotte ?*

Les explications, justifications, argumentations sont les plus fréquentes dans les macro-séquences « Petit Ours joue seul » et « Petit Ours joue avec son papa ». Dans la première, l'enseignant et les enfants recherchent des explications à la fatigue de Grand Ours et dans la seconde sur les manières de jouer des deux ours.

Exemple 262

ENS MS 102b *pourquoi il est fatigué ?*

Exemple 263

ENS MS 114b *mais à votre avis comment est-ce qu'il a réussi à le trouver ?*

VIII.2.2.3. Synthèse sur les genres discursifs

Ainsi, au vu de ces résultats et descriptions, nous pouvons non seulement constater que de nouveau les récits se construisent dès les pages de titre (première de couverture et première page de titre) mais aussi que les genres discursifs des énoncés des enseignants et des enfants à l'école ainsi que des mères et des enfants à la maison sont très divers dans chaque macro-séquence rendant ainsi les récits produits riches.

Néanmoins, nous remarquons non seulement que les genres discursifs des énoncés produits par les mères et les enfants sont plus variés que ceux des enseignants et des enfants mais aussi que chacun de ces groupes emploie plus particulièrement certains genres. En effet, nous observons qu'à l'école les enseignants et les enfants produisent plus d'anticipations et de descriptions que les mères et les enfants à la maison. Ces derniers produisent davantage de catégorisations et d'évaluations que les premiers.

De plus, nous constatons qu'en fonction de l'âge des enfants, les groupes peuvent agir différemment. A la maison, les dyades composées d'enfants plus âgés produisent plus de processus et de catégorisations que celles ayant les enfants les plus jeunes. Elles émettent, quant à elles, plus de descriptions et d'anticipations. A l'école, l'enseignant et les enfants de PS produisent nettement plus d'anticipations que ceux de MS et GS.

En outre, nous observons dans chaque situation des divergences selon les supports. Nous remarquons que, dans les discours des mères et des enfants à la maison, les anticipations et les catégorisations sont moins importantes lors de la lecture du support avec texte que sans texte mais comportent plus de descriptions et explications, justifications, argumentations. Inversement, dans les discours des enseignants et des enfants à l'école les descriptions sont plus importantes lors de la lecture du support sans texte et les processus et anticipations lors de celle du support avec texte. Nous pouvons le mettre en relation avec le fait que les enseignants et les enfants à l'école, comme nous l'avons déjà noté, s'appuient davantage sur la construction du sens de l'histoire lors de la lecture avec texte et inversement pour les enfants et les mères à la maison.

Par ailleurs, même si les énoncés produits correspondent à des genres discursifs très divers, nous retrouvons une certaine récurrence dans le choix de ces énoncés à la maison et à l'école. Bien que dans chacune de ces situations certains moments, actions, événements ou éléments de l'histoire sont plus particulièrement évoqués en fonction de ses interprétations, de ses conceptions des choses et/ou de ses objectifs, nous constatons que ce sont bien souvent les mêmes genres discursifs qui apparaissent globalement dans les mêmes phases. Lors de la discussion du début nous constatons très peu de discours narratif, lorsqu'il y en a ce sont les descriptions d'états les plus représentées. Lors des discussions autour des pages de titre nous avons le plus souvent des catégorisations. Le discours narratif est très peu présent dans la discussion finale lors des lectures de support sans texte mais très présent lors de celles avec texte. Dans ce cas les explications justifications, argumentations sont très présentes ainsi que les descriptions. Les macro-séquences qui correspondent au « développement » et au « résultat » de Labov sont composées de genres discursifs très différents rendant ainsi les récits plus riches. Les processus, descriptions d'états et anticipations se retrouvent alors plus spécifiquement lors de certains événements clés de la mise en intrigue alors que les catégorisations, explications, justifications, argumentations sont plus dispersées.

VIII.3. Synthèse de l'ensemble des résultats et analyses

Ce chapitre a pour objectif de déterminer comment les adultes construisent conjointement des récits avec les enfants. Plus précisément, nous avons cherché à savoir si les mères et les enfants à la maison et les enseignants et les enfants à l'école déploient des conduites similaires et/ou différentes et s'il existe une influence du support, de l'âge des enfants ou de la situation. Malgré une homogénéité apparente des conduites dans la manière de mener l'activité (part prépondérante de la phase s'appuyant sur la narration de l'histoire), de par la forte présence de discours narratif et d'énoncés de genre processus, nous observons une certaine variété des conduites d'un support à l'autre, d'une situation à l'autre ainsi que suivant l'âge des enfants.

Premièrement, tant les mères et les enfants à la maison que les enseignants et les enfants à l'école sont influencés par le support de lecture. Alors que lors de la lecture du support sans texte les adultes se concentrent essentiellement sur la phase s'appuyant sur la narration de l'histoire, lors de la lecture du support avec texte, la phase finale joue un rôle important puisqu'elle permet de renforcer la construction de la narration. De plus, les conduites discursives des adultes et des enfants sont plus variées lors de la lecture de ce même support. Nous observons plus de discours théorique et de récit d'expérience personnelle que lors de la lecture du support sans texte, notamment chez les mères.

Deuxièmement, les conduites discursives des enseignants et des enfants à l'école ne s'opposent pas à celles des mères et des enfants à la maison comme nous aurions pu le supposer de par des différences d'objectifs ou de conceptions et connaissances de l'activité à réaliser. Même si certains types de discours ou genres d'énoncés sont plus caractéristiques de la maison ou de l'école, nous observons au contraire des similitudes entre ces différents groupes. Il existerait davantage de différences inter-groupes. Ainsi, l'enseignant et les enfants de PS d'un côté se concentrent pour beaucoup sur la narration stricte de l'histoire et les deux autres enseignants et les enfants de MS et GS penchent, quant à eux, pour des récits plus divers.

Troisièmement, nous observons néanmoins des usages des types de discours ainsi que des genres discursifs des énoncés moins variés et moins riches chez les enseignants et les enfants

à l'école que chez les mères et les enfants à la maison. Il semblerait que les enseignants et les enfants à l'école restent davantage dans une norme que les mères et les enfants à la maison.

Cette diversité mais en même temps homogénéité des récits produits par les adultes et les enfants rappelle « la permanence-stabilité du genre narratif et la diversité-ruptures de ses réalisations » ainsi que « l'ampleur de la variation interindividuelle » soulignées par François et Delamotte-Legrand (2004 : 18).

Chapitre IX : Comment les adultes s’y prennent pour co-construire la référence avec les enfants ?

Dans ce chapitre nous cherchons à déterminer quels sont les moyens mis en œuvre par les adultes et les enfants pour construire la référence tout au long de l’élaboration de leurs différents récits. Nous cherchons plus particulièrement à établir comment ces locuteurs introduisent les nouveaux référents, puis les mentionnent par la suite au cours de leurs récits. Dans ce dernier cas, soit la référence est maintenue car réalisée de manière immédiate soit elle est interrompue puis réintroduite et dans ce cas elle se réalise à distance.

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre V « Construction de la référence en situation de production de récits », nombre de travaux s’intéresse à la manière dont se construit la référence chez l’enfant lors de productions de récits à un interlocuteur ne participant pas à l’activité (absence de connaissance partagée). Bien qu’il y ait quelques divergences liées à l’âge d’acquisition de la fonction anaphorique, la majorité des travaux font les mêmes constats au sujet de l’introduction, du maintien et de la réintroduction des référents et s’accordent à penser que l’utilisation des expressions référentielles dans ces différentes fonctions varie selon l’âge des enfants mais également selon le statut des personnages (Akinci, 2012 ; Bamberg, 1987 ; De Weck, 1991 ; Hickmann, 2000, 2004 ; Jisa, 2000/2004 ; Karmiloff-Smith, 1985, 2003/2012 ; Kern, 2002, 2012 ; Kugler-Lambert & Préneron, 2010).

Nous retenons notamment de notre revue de la littérature que les modes de présentation des référents évoluent avec l’âge des enfants. Pour introduire les référents ce sont les syntagmes nominaux qui sont les plus produits. Néanmoins, l’emploi des syntagmes nominaux indéfinis est plus important chez les enfants les plus âgés que chez les plus jeunes qui produisent en revanche davantage de syntagmes nominaux définis et de pronoms (Akinci, 2012 ; Karmiloff-Smith, 1985, 2003/2012 ; Kern, 2002) mais aussi de dislocation à gauche (Akinci, 2012). Par ailleurs, les syntagmes nominaux indéfinis sont le plus souvent utilisés pour introduire les personnages secondaires et les pronoms les personnages principaux. Les enfants les plus âgés ont plus souvent recours aux syntagmes nominaux possessifs, qui réfèrent le plus souvent aux personnages principaux (de Weck, 1991), que les enfants les plus jeunes (Akinci, 2012). L’emploi de la position post-verbale se retrouve plus particulièrement pour les premières mentions que pour les mentions ultérieures. Pour maintenir de manière immédiate la référence (co-référence), de manière générale, ce sont les pronoms qui sont le plus souvent employés

(Hickmann, Kail & Roland, 1995, Jisa, 2000/2004). Néanmoins, les enfants les plus jeunes utilisent plus de formes nominales que les enfants plus âgés qui produisent plus de formes pronominales (Akinci, 2012 ; Bamberg, 1987 ; Hickmann, 2000 ; Hickmann, Kail & Roland, 1995). Les syntagmes nominaux qui reprennent les référents sont essentiellement accompagnés d'un indéfini, d'un défini ou d'un possessif. Le syntagme indéfini s'avère être le plus souvent utilisé, notamment pour les personnages principaux. Les pronoms les plus employés sont les pronoms personnels, les autres types de pronoms apparaissant peu (de Weck, 1991). Pour cette auteure comme pour Hickmann, les pronoms réfèrent le plus souvent aux personnages principaux et les syntagmes nominaux aux personnages secondaires. Karmiloff-Smith (1985, 2003/2012) ajoute que les pronoms qui réfèrent aux personnages principaux se situent le plus souvent en position sujet. Les enfants les plus jeunes peuvent également avoir recours aux formes disloquées pour maintenir la référence mais ces formes diminuent avec l'âge (Jisa, 2000/2004 ; Hickmann & Hendricks, 1999). Ces enfants ne sont pas encore en mesure de spécialiser les dislocations aux contextes de réintroduction. Les réintroductions se réalisent le plus souvent au moyen de syntagmes nominaux, disloqués ou non (Akinci, 2012 ; Bamberg, 1987 ; Hickmann, 2000 ; Hickmann & Hendricks, 1999 ; Hickmann, Hendricks, Roland & Liang, 1995).

En nous appuyant sur ces différentes recherches ainsi que sur celle menée par de Weck & Salazar Orvig (2014), nous analysons la manière dont les adultes et les enfants introduisent les nouveaux référents, à la fois à partir d'un support sans texte et avec texte, puis les mentionnent au cours de leurs récits, en distinguant les mentions immédiates (maintien de la référence) des mentions à distance (réintroduction des référents), au cours de la co-construction de ces récits d'histoire (situation de connaissance partagée). Nous analysons les productions de ces différents locuteurs en dialogue car nous considérons non seulement que cette situation correspond à la situation de lecture la plus proche du vécu des enfants mais aussi que c'est en se basant sur la relation au discours de l'interlocuteur que les enfants acquièrent la référence.

Suivant chacune des places auxquelles apparaissent les expressions référentielles, nous établissons les différentes catégories d'expressions qui sont utilisées ainsi que, pour chacune de ces catégories, les types de référents employés. Nous chercherons alors à déterminer s'il existe des différences entre les différents locuteurs, les différentes situations et les types de supports proposés. Nos résultats seront aussi discutés par rapport aux résultats des recherches qui inscrivent les récits dans une approche monologique.

IX.1. Méthodologie

Nous présentons, en premier lieu, les référents principaux analysés dans les productions des adultes et des enfants à la maison et à l'école. En second lieu, nous exposons les différentes catégories d'expressions référentielles qui peuvent être produites. En dernier lieu, nous décrivons les diverses places que peuvent prendre ces expressions référentielles dans les discours des locuteurs.

IX.1.1. Référents présents dans chacune des histoires

Nous présentons pour chacune des histoires lues les principaux référents, même si tous ont été analysés.

IX.1.1.1. Référents de l'histoire « Ah les belles vacances des petits cochons »

Parmi les référents analysés nous avons distingué 13 référents principaux :

- 1 héros : Monsieur Cochon ;
- 7 personnages cochons : une famille de cochons, un cochon cigare qui est aussi le pianiste, un chauffeur, deux cochons costumés organisateurs d'un concert, une maman cochon et différentes combinaisons de ces personnages ;
- 5 objets principaux : une voiture ancienne, une roulotte, une tente, un épouvantail, un train.

Le héros est présent tout au long de l'histoire alors que les autres personnages apparaissent au début puis à la fin.

IX.1.1.2. Référents de l'histoire « Le voleur de poule »

Parmi les référents analysés nous avons distingué 11 référents principaux :

- 1 héros : un renard ;
- 4 autres personnages : un coq, un lapin, un ours et une poule ;
- 6 lieux : une maison (celle des 4 personnages), une forêt, une montagne, un labyrinthe, une barque, une autre maison (celle du renard).

Tous les personnages sont présents tout au long de l'histoire, le renard qui porte la poule s'oppose aux autres personnages.

IX.1.1.3. Référents de l'histoire « La grotte de Petit Ours »

Parmi les référents analysés nous avons distingué 10 référents principaux :

- 1 héros : Petit Ours ;
- 1 autre personnage : Grand Ours ;
- 2 lieux : une grotte (celle des 2 personnages), une caverne (découverte par Petit Ours)
- 6 objets : un lit, une table, une chaise, un livre, un doudou, une lanterne.

Seul Petit Ours est présent tout au long de l'histoire, Grand Ours n'apparaît qu'à certains moments.

IX.1.1.4. Référents de l'histoire « Le bateau de Petit Ours »

Parmi les référents analysés nous avons distingué 8 référents principaux :

- 1 héros : Petit Ours ;
- 5 autres personnages : Grand Ours, un autre petit ours, une loutre, un castor, un héron bleu ;
- 2 objets : un petit bateau, un grand bateau.

Seul Petit Ours est présent tout au long de l'histoire, Grand Ours n'apparaît qu'au début et les autres personnages à la fin.

IX.1.1.5. Référents de l'histoire « Toi et moi Petit Ours »

Parmi les référents analysés nous avons distingué 7 référents principaux :

- 1 héros : Petit Ours ;
- 1 autre personnage : Grand Ours ;
- 5 « objets » : affaires de Grand Ours, affaires de Petit Ours, jeux de Petit Ours, activités de Grand Ours, jeux de Petit Ours et Grand Ours

Ces principaux référents sont employés par les différents locuteurs au moyen de diverses expressions référentielles.

IX.1.2. Nature des expressions référentielles

Les expressions référentielles sont réparties en cinq grandes catégories :

- **Les syntagmes nominaux** qui regroupent les noms communs, actualisés par un déterminant défini (*le chien*), indéfini (*un cochon*), démonstratif (*ce personnage*) ou possessif (*son doudou*) ou bien sans déterminant (un pot de *chocolat chaud*), et les noms propres (*Petit Ours*) sans déterminant.
- **Les pronoms**, que nous rassemblons dans un premier temps puis que nous traitons séparément ensuite, comprennent les pronoms personnels de 3^{ème} personne, clitiques (*il, elle, la, le, etc.*) et toniques (*lui, eux, etc.*), le démonstratif « c' » qui accompagne la structure « c'est + X » (considéré comme référentiel, par un pointage ou le contexte, et non comme figement), les pronoms démonstratifs autres que « c' » (*ça, celui-ci, etc.*), les pronoms interrogatifs (*qui, que, etc.*), indéfinis (*quelqu'un, un autre, etc.*), relatifs (*qui, que, où, dont, lequel, etc.*), adverbiaux (*en, y*), quantificateurs (*beaucoup, un petit peu, tous, etc.*), ainsi que les pronoms possessifs qui peuvent se manifester par un déterminant possessif (*son chien*) ou par le pronom (*le sien*).
- **Les dislocations**, à base **nominale** ou **pronominale**, qui comportent un élément clitique (pronom personnel ou « c' ») et une, ou parfois deux, élément(s) fort(s) de type syntagme nominal (*est-ce qu'il est propre Monsieur cochon là ?*), pronom tonique (*il va où lui ?, lui c'est un enfant*), pronom démonstratif (*celui-là il prend ma place*), préposé(s) (dislocation à gauche) ou postposé(s) (dislocation à droite).
- **Les expressions non verbalisées** correspondent à des énoncés incomplets, ébauchés (*donc il enlève son +..?*) dont le référent n'est pas verbalisé mais souvent attendu dans une réponse (dans ce cas *t-shirt*), à des manifestations non verbales comme du pointage (0. ((MER JUL pointe le sac))) ou bien encore à des anaphores zéro.

Pour la lecture du support sans texte nous analysons l'ensemble des expressions référentielles produites par les adultes et les enfants alors que pour celle du support avec

texte nous nous focalisons sur les référents introduits par les adultes et les enfants en dehors du moment de lecture propre de l'histoire et non ceux introduits dans le texte de la lecture.

IX.1.3. Place des expressions référentielles

En nous appuyant sur la recherche de Weck et Salazar Orvig (2014) nous avons considéré trois places différentes de l'expression référentielle dans le discours co-construit par les adultes et les enfants :

- **La première mention d'un référent** ou dans certains cas la première explicitation d'un référent dont l'existence découle du discours précédent ;
- **La reprise immédiate d'un référent** correspond à tous les cas où il y a une continuité du référent qui évoque quelque chose de nouveau à propos de lui ou bien qui est évoqué pour dire autre chose à propos d'un autre, sont également pris en compte dans ces reprises les réponses aux questions. Cette reprise d'un même référent est distante de moins de 4 tours de parole pleins de l'un ou de l'autre des interlocuteurs à la maison et de 8 tours de parole à l'école car plusieurs enfants pouvant réagir en même temps ;

Nous ne prenons pas en compte les répétitions à l'identique d'un énoncé précédent du locuteur ou de l'interlocuteur.

Exemple 264

MER ANA 78a devant **une scène**.

ENF ANA 78a devant **une scène**.

Dans cet exemple, la mère d'ANA décrit l'endroit où se situe Monsieur Cochon. C'est la première mention du référent « scène », l'enfant répète ensuite à l'identique ce que dit sa mère. Dans cette répétition, considérée comme une seconde mention, l'enfant emploie de la même façon le syntagme nominal indéfini produit par sa mère. La prise en compte de la répétition augmenterait le nombre de syntagmes nominaux indéfinis employés en reprise immédiate, faussant ainsi les comparaisons avec les recherches qui ne prennent pas en compte

l'interlocuteur (cf. chapitre « Construction de la référence en situation de production de récit »).

- **La réactivation d'un référent** correspond à tous les cas où la continuité du référent est interrompue : deux mentions d'un même référent sont distantes de plus de 4 tours de parole pleins ; elles peuvent apparaître à l'intérieur d'une même séquence narrative ou dans deux séquences distinctes.

Dans ce chapitre, en vue de comparer les conduites des différents locuteurs, nous les considérons séparément et non en dyades et groupes à l'école.

IX.2. Résultats et analyses

En premier lieu, nous observons brièvement la distribution de la place qu'occupent les expressions référentielles dans les discours des locuteurs puis les distributions et les catégories d'expressions référentielles employées en première mention, en reprise immédiate et en réactivation.

IX.2.1. Distribution de la place des expressions référentielles dans les discours

Le tableau ci-dessous présente les distributions des différentes places que peuvent occuper les expressions référentielles dans les discours des mères, des enseignants, des enfants à la maison et à l'école lors de la lecture de chacun des supports.

	Support sans texte			Support avec texte		
	Premières mentions	Reprises immédiates	Réactivations	Premières mentions	Reprises immédiates	Réactivations
Moyenne MER	25,2	64,4	10,4	26,3	65,4	8,3
Moyenne ENS	21,6	65,3	13,1	19,9	71,7	8,4
Moyenne ENF maison	20,7	70,2	9,0	24,2	68,2	7,5
Moyenne ENF école	19,1	66,4	14,5	24,2	67,6	8,1

Tableau 27 Distributions des différentes places pouvant être occupées par les expressions référentielles dans les discours des mères, des enseignants, des enfants à l'école et à la maison lors de la lecture du support sans texte et avec texte (moyennes en pourcentage)

Nous observons que, quels que soient la situation et le support, les reprises immédiates des référents sont les plus fréquentes dans les discours des locuteurs et les réactivations les moins présentes. De plus, nous constatons que proportionnellement à l'ensemble des expressions référentielles produites par chaque groupe de locuteurs, les enfants à la maison produisent plus de reprises immédiates que les mères, inversement pour les premières mentions et les réactivations. En revanche, les enfants à l'école produisent légèrement plus de reprises immédiates et de réactivations que les enseignants lors de la lecture du support sans texte et moins lors de la lecture du support avec texte, inversement pour les introductions. Ceci laisse alors penser que les enfants à la maison sont davantage dans le développement de la référence alors que les enfants à l'école sont davantage dans une introduction des référents et moins dans une recherche de continuité.

Voyons si nos résultats se confirment à travers l'étude des premières mentions, des reprises immédiates et des réactivations des référents.

IX.2.2. Premières mentions des référents

Dans cette partie, nous observons, en premier lieu, comment adultes et enfants participent à la première mention des expressions référentielles puis, en second lieu, la manière dont se distribuent les différentes catégories d'expressions référentielles utilisées et, en dernier lieu, pour chaque catégorie, les types d'expressions qui apparaissent le plus souvent.

IX.2.2.1. Distributions des expressions référentielles utilisées en première mention

Nous avons observé, dans le chapitre d'analyse « Comment les adultes s'y prennent pour faire participer les enfants à la production des récits », que la distribution de la parole était inégale entre adultes et enfants, en est-il de même pour la distribution des expressions référentielles en première mention ?

Pour le support sans texte nous considérons l'ensemble des expressions référentielles alors que pour celui avec texte nous distinguons deux cas : les expressions référentielles introduites par le texte source lu et celles introduites par les locuteurs en dehors de ce texte. Les

expressions référentielles introduites par le texte représentent respectivement 25,5% à la maison et 19,5% à l'école des expressions référentielles utilisées en première mention. Cette différence entre les deux situations peut notamment s'expliquer par la part accordée par les mères et les enseignants à la lecture du texte. Comme nous l'avons constaté dans le chapitre d'analyse précédemment cité, lors de la lecture du support avec texte les mères dialoguent moins avec les enfants que les enseignants, elles consacrent plus de temps à la lecture du texte. Malgré tout, les référents sont davantage introduits par les locuteurs sans prendre appui sur le texte source lu. Nous ne nous concentrons désormais que sur les expressions référentielles introduites par les locuteurs lors de la lecture du support avec texte.

Quel que soit le support, nous constatons des différences entre d'une part les mères et enfants à la maison et d'autre part les enseignants et les enfants à l'école dans la distribution des expressions référentielles utilisées pour mentionner pour la première fois des référents.

A la maison, quel que soit le support, nous constatons que les mères en moyenne introduisent davantage les référents (70,9% pour le support sans texte et 69% pour le support avec texte) que leur enfant (29,1% et 31% respectivement pour chacun des supports). Néanmoins cet écart entre adultes et enfants tend à diminuer dans les dyades composées d'enfants âgés de 5 ans : lors de la lecture du support sans texte ces derniers introduisent 44,1% des expressions référentielles et 52,1% lors de celle avec support texte.

A l'école, en revanche, les enfants dans leur ensemble introduisent davantage les référents que les enseignants puisqu'ils réalisent en moyenne 56,9% des introductions lors de la lecture du support sans texte et 68,6% lors de celle avec texte, et les enseignants 43,1% et 31,4% respectivement lors de la lecture de chacun de ces supports. Nous en discuterons ultérieurement.

Ces résultats renforcent l'idée que les enseignants invitent plus à introduire les référents qu'à les mentionner ultérieurement, se gardant davantage la charge de cette tâche.

Voyons plus précisément ce qu'il en est des différentes catégories d'expressions référentielles utilisées pour les premières mentions des référents.

IX.2.2.2. Catégories des expressions référentielles utilisées en première mention

Dans le tableau suivant, nous présentons les distributions des catégories d'expressions référentielles employées en moyenne par les mères, les enseignants, les enfants à la maison et à l'école en première mention.

	Support sans texte					Support avec texte				
	Syntagmes nominaux	Pronoms	Syntagmes nominaux en dislocation	Pronoms en dislocation	Référents non verbalisés	Syntagmes nominaux	Pronoms	Syntagmes nominaux en dislocation	Pronoms en dislocation	Référents non verbalisés
Moyenne MER	59,6	30,1	2,2	4,3	2,5	60,0	35,1	2,3	1,3	1,2
Moyenne ENS	67,3	24,8	3,6	2,2	2,2	61,9	31,1	4,1	1,9	1,0
Moyenne ENF maison	69,8	16,5	7,0	3,3	3,4	82,6	10,4	4,6	0,2	2,3
Moyenne ENF école	95,3	3,7	1,0	0,0	0,0	76,9	18,9	3,3	0,3	0,6

Tableau 28 Distributions des catégories d'expressions référentielles utilisées par les mères, les enseignants et les enfants à la maison et à l'école en première mention (moyennes en pourcentage)

Rappelons qu'il est généralement admis que pour mentionner pour la première fois un référent nous employons dans la plupart des cas des syntagmes nominaux et dans une moindre mesure des pronoms. Voyons ce qu'il en est pour nos activités de production conjointe de récit.

De la même façon, nous observons que tant les adultes que les enfants mentionnent en grande partie pour la première fois les référents au moyen de syntagmes nominaux. Néanmoins, nous constatons que même si l'emploi des pronoms (tous pronoms confondus) en première mention est moins important il n'est pas négligeable. De plus, quel que soit le support, nous observons que les enseignants introduisent les référents plus fréquemment au moyen de syntagmes nominaux que les mères qui produisent plus de pronoms. En outre, les locuteurs introduisent peu les nouveaux référents au moyen de dislocations, auquel cas les plus utilisées sont en moyenne les dislocations nominales. Par ailleurs, nous remarquons des différences dans les distributions des catégories selon les situations (maison vs école), les supports (sans texte et avec texte) ou encore l'âge des enfants.

A la maison, les mères, quel que soit le support, recourent en moyenne le plus souvent, pour introduire les référents, à des syntagmes nominaux disloqués ou non (61,8% lors de la

lecture du support sans texte et 62,3% lors de celle du support avec texte), mais également à des pronoms (34,4% et 36,4% respectivement pour chacun des supports) et à des expressions non verbalisées (2,5% et 1,2% respectivement lors de la lecture de chacun des supports). Bien que ces distributions diffèrent peu d'un support à l'autre, nous constatons cependant plus d'introductions au moyen de syntagmes nominaux et de pronoms et moins au moyen d'expressions non verbalisées lors de la lecture du support avec texte comparée à celle du support sans texte. Nos résultats concernant la lecture du support sans texte avoisinent ceux établis par de Weck et Salazar Orvig (2014) pour le même support mais avec des enfants âgés de 6 et 7 ans. Ces auteures remarquent, en effet, que les introductions avec des syntagmes nominaux sont plus nombreuses (54,3%) que celles avec des pronoms (44,8%) pour les mères d'enfants typiques. Néanmoins, dans notre contexte dialogique l'usage des syntagmes nominaux par nos mères ainsi que par celles des deux auteures citées précédemment est nettement moins important que ceux de locuteurs devant raconter une histoire à un expérimentateur (Hickmann, 2003). Cette auteure établit en effet que les syntagmes nominaux (accompagnés d'un indéfini ou d'un possessif) représentent environ 90% des introductions de nouveaux référents par des adultes francophones.

Par ailleurs, nous observons dans les conduites des mères des différences selon l'âge des enfants (cf. tableau IX.1 annexe 35): les mères des enfants les plus jeunes introduisent davantage les référents à l'aide de syntagmes nominaux disloqués ou non (68,7% lors de la lecture du support sans texte et 73,1% lors de celle du support avec texte) que celles des enfants les plus âgés (51,9% et 53,2% respectivement lors de la lecture de chacun des supports) qui produisent plus de pronoms (40,6% et 46,7% contre 28,1% et 26,9% respectivement lors de la lecture de chacun des supports). De Weck et Salazar Orvig relèvent également que les conduites des mères varient en fonction de l'âge des enfants : les mères des enfants de 6 ans produisent plus de syntagmes nominaux que celles des enfants âgés de 7 ans qui recourent de façon dominante aux pronoms.

A l'école, les distributions des catégories employées en première mention par les enseignants diffèrent quelque peu de celles des mères quel que soit le support utilisé : ils utilisent plus de syntagmes nominaux et moins de pronoms et de référents non verbalisés que les mères. En effet, les premières mentions des enseignants à partir de syntagmes nominaux (y compris les dislocations) représentent 70,9% des leurs introductions lors de la lecture du support sans texte et 66,0% lors de celle du support avec texte, et à partir de pronoms 27,0% et 33,0% respectivement lors de la lecture de chacun des supports. De plus, bien que d'un

support à l'autre les distributions obtenues s'avoisinent, nous notons que les enseignants introduisent en moyenne moins les référents avec des syntagmes nominaux et plus avec des pronoms lors de la lecture du support avec texte que sans texte.

Par ailleurs, lors de la lecture du support sans texte, nous remarquons que l'enseignant des enfants les plus jeunes, en PS, produit plus de syntagmes nominaux (79,4%) et moins de pronoms (18%) que ceux des enfants plus âgés (67,9% et 65,5% de syntagmes nominaux et 30,7% et 32,0% de pronoms respectivement pour les enseignants de MS et GS). Inversement, lors de la lecture du support avec texte, l'enseignant de GS produit plus de syntagmes nominaux (71,2%) que les deux autres enseignants de PS et MS (respectivement 64,9% et 71,2%) et moins de pronoms (25,8% contre 35,0% et 38,1% respectivement des enseignants cités précédemment).

Quelle que soit la situation, maison versus école, les enfants se démarquent des mères comme des enseignants dans la distribution des catégories utilisées en première mention. Bien qu'ils emploient plus de syntagmes nominaux que de pronoms comme les adultes, ils réalisent néanmoins très majoritairement ces introductions au moyen de syntagmes nominaux (76,8% et 96,3% lors de la lecture du support sans texte respectivement à la maison et à l'école et 87,2% et 80,2% lors de la lecture du support avec texte respectivement pour chacune de ces situations), et nettement moins à partir de pronoms (19,8% et 3,7% lors de la lecture du support sans texte respectivement à la maison et à l'école et 10,6% et 19,2% lors de la lecture du support avec texte pour chaque situation). De plus, nous remarquons que les enfants à la maison produisent nettement plus de dislocations nominales que leurs mères.

Malgré l'homogénéité apparente des conduites des enfants quelle que soit la situation, en les observant plus précisément, des divergences apparaissent dans les distributions d'un support à l'autre et selon les situations. Comme nous pouvons le constater, à la maison, le nombre de syntagmes nominaux est nettement plus important et celui de pronoms nettement moindre à la maison lors de la lecture du support avec texte que lors de la lecture du support sans texte alors que c'est l'inverse à l'école. De plus, nous notons que, quel que soit le support, la non verbalisation du référent est très peu présente à l'école (0,1% et 0,6% lors de la lecture du support sans texte puis avec texte) alors qu'elle se rencontre fréquemment à la maison (3,4% et 2,3% lors de la lecture de chacun des supports). Ces référents, le plus souvent chez les enfants à la maison, apparaissent dans des énoncés incomplets ou correspondent à des éléments pointés.

Exemple 265

ENF JUL 67a avec un (.) <il> [/] il tape. ((ENF mime le fait de taper avec un marteau))

JUL omet partiellement de verbaliser le référent marteau ou masse mais en revanche mime le geste d'enfoncer des piquets de tente avec l'aide de cet objet.

Exemple 266

MER ELI 95a et c'est quoi ?

ENF ELI 79a ça un verre. ((ENF pointe le verre))

MER ELI 96a hmhm.

ENF ELI 80b des affaires. ((ENF pointe le sac))

MER ELI 97a hmhm.

ENF ELI 81a et là ? ((ENF pointe le tapis))

La mère d'ELI commence par lui demander de dénommer un certain nombre d'objets que Monsieur Cochon a apporté avec lui pour le camping, l'enfant répond puis spontanément elle dénomme d'elle-même un autre élément (ENF ELI 80b) mais pour un second, ne sachant pas le dénommer elle demande à travers sa question quel est le nom de l'objet qu'elle pointe. Elle ne verbalise donc pas le référent mais l'identifie à travers son pointage.

Ces différences entre situations sont probablement dues au fait que les enfants à la maison ont davantage l'occasion de pointer que les enfants à l'école qui sont peu autorisés à se lever.

Ces résultats rejoignent ceux de Kern (2002) qui constate que les enfants produisent, en moyenne, davantage de syntagmes nominaux (autour de 90%) que de pronoms (autour de 10%). En revanche, alors que cette auteure ainsi que Karmiloff-Smith (1985, 2003/2012) remarquent que les enfants les plus jeunes produisent plus de pronoms que les enfants plus âgés, nous n'observons pas la même chose. A la maison, en moyenne, quel que soit le support, les enfants les plus jeunes produisent plus de syntagmes nominaux (80,2% et 91% respectivement lors de la lecture du support sans texte et avec texte) que les plus âgés (72,7% et 86,6% lors de la lecture de chacun des supports). Plus particulièrement, par exemple, nous relevons qu'à la maison, pour la lecture du support sans texte, LIL une enfant de 3 ans produit 5,4% de pronoms, ANA également âgée de 3 ans en produit 11,8% et OSC 29,5%. Nous observons ainsi un parallélisme entre ces conduites et celles des mères à la maison qui n'agissent pas de la même manière suivant l'âge des enfants. En revanche à l'école, lors de la lecture du support sans texte les enfants les plus jeunes produisent moins de syntagmes

nominaux (93,9%) que les plus âgés (97%) alors que lors de la lecture du support avec texte c'est l'inverse (86,6% contre 74,8% suivant ces mêmes groupes d'enfants). A l'école, en moyenne les conduites des enfants en ce qui concerne le facteur âge diffèrent de celles des enseignants.

Ainsi, contrairement à ce qui pourrait être attendu, les locuteurs lors de la lecture conjointe produisent un nombre important de pronoms pour mentionner pour la première fois un référent. Cependant des différences de conduites apparaissent selon les locuteurs (adultes, enfants, enseignants), l'âge des enfants et les supports.

Regardons plus précisément ce qu'il en est de la nature des syntagmes nominaux et des pronoms utilisés pour introduire les référents nouveaux.

IX.2.2.2.1. Les syntagmes nominaux en première mention

Les syntagmes nominaux utilisés pour mentionner pour la première fois un référent sont divers : les syntagmes nominaux indéfinis, les syntagmes nominaux définis, les syntagmes nominaux possessifs, les syntagmes nominaux démonstratifs. Dans certains les syntagmes nominaux peuvent n'être accompagnés d'aucun déterminant.

Dans le tableau suivant nous présentons les distributions des différents syntagmes nominaux produits par les mères, les enseignants et les enfants à la maison et l'école pour mentionner pour la première fois un référent lors de la lecture du support sans texte et avec texte.

	Support sans texte					Support avec texte				
	Syntagmes nominaux indéfinis	Syntagmes nominaux définis	Syntagmes nominaux possessifs	Syntagmes nominaux démonstratifs	Absence de déterminant	Syntagmes nominaux indéfinis	Syntagmes nominaux définis	Syntagmes nominaux possessifs	Syntagmes nominaux démonstratifs	Absence de déterminant
Moyenne MER	30,0	48,5	15,4	1,0	5,2	24,9	43,2	17,0	0,1	14,8
Moyenne ENS	21,0	50,7	14,6	7,9	5,8	31,1	37,5	17,3	1,9	12,2
Moyenne ENF maison	34,2	42,5	12,7	1,5	9,1	57,2	26,8	6,2	0,1	9,7
Moyenne ENF école	52,0	41,9	2,1	0,0	4,0	27,6	44,6	20,6	0,0	7,1

Tableau 29 Distribution des différents syntagmes nominaux utilisés par les mères, les enseignants et les enfants à la maison et à l'école pour mentionner pour la première fois un référent (moyennes en pourcentage)

D'après la littérature on s'attend à ce que pour les adultes, la première mention d'un référent se réalise au moyen d'un syntagme nominal indéfini. Dans notre situation nous observons que lorsque les adultes recourent aux syntagmes nominaux pour mentionner la première fois les référents, ils utilisent dans une majorité des cas des syntagmes nominaux définis. Les syntagmes nominaux indéfinis apparaissent moins souvent. Chez les enfants ces emplois varient selon les situations et les supports. Voyons plus précisément ce qui se passe dans chaque situation.

A la maison, quel que soit le support, les mères introduisent les nouveaux référents le plus souvent au moyen de syntagmes nominaux définis et dans une moindre mesure au moyen de syntagmes nominaux indéfinis et de syntagmes nominaux possessifs ou de syntagmes nominaux sans déterminant. Elles n'utilisent en revanche quasiment jamais de syntagmes nominaux démonstratifs. Alors que les distributions des divers syntagmes nominaux varient peu d'un support à l'autre, celles des syntagmes nominaux sans déterminant fluctuent sensiblement. Lors de la lecture avec texte les mères emploient plus des noms propres ou des quasi noms propres, comme « papa », « maman », qui ne nécessitent pas de déterminant. De plus, nous constatons que, quel que soit le support, des différences apparaissent selon l'âge des enfants (cf. tableau IX.3 annexe 35). Les mères des enfants les plus âgés produisent davantage de syntagmes nominaux définis (51,5% et 54,7% respectivement lors de la lecture du support sans texte et avec texte) que celles d'enfants plus jeunes (respectivement 46,3% et 47,9% pour les mères des enfants âgés de 3 et 4 ans lors de la lecture du support sans texte et 39,6% et 37,3% pour chacune de ces mères lors de la lecture du support avec texte). Ces mères d'enfants plus âgés produisent également davantage de syntagmes nominaux possessifs (25,3%) lors de la lecture du support sans texte et de syntagmes nominaux sans déterminant (25,1%) lors de la lecture du support avec texte que celles d'enfants plus jeunes (7,6% et 13,7% lors de la lecture du support sans texte puis 5,0% et 14,5% lors de la lecture du support avec texte respectivement pour les mères des enfants âgés de 3 et 4 ans). Inversement, quel que soit le support, les mères d'enfants plus jeunes produisent plus de syntagmes nominaux indéfinis (36,4% et 32,4% lors de la lecture du support sans texte puis 30,5% et 31,5% lors de celle avec texte respectivement pour les mères des enfants âgés de 3 et 4 ans) que celles des enfants plus âgés (20,4% et 10,5% respectivement pour chacun de ces supports). Les mères des enfants âgés de 6 et 7 ans de l'étude de Weck et Salazar Orvig (2014) produisent plus de syntagmes indéfinis que de définis ce qui rejoint nos résultats.

En outre, lors de la lecture du support sans texte, les mères d'enfants plus jeunes produisent également plus de syntagmes nominaux démonstratifs (1,6% et 1,2% respectivement pour les mères des enfants âgés de 3 et 4 ans) et de syntagmes nominaux sans déterminant (8,2% et 4,8% respectivement pour chacune de ces mères) que celles des enfants les plus âgés (respectivement 0% de syntagmes nominaux démonstratifs et 2,8% de syntagmes nominaux sans déterminant). Lors de la lecture du support avec texte, ces mères d'enfants plus jeunes produisent plus de syntagmes nominaux possessifs (24,9% et 16,6% respectivement chez les mères d'enfants de 3 et 4 ans) que celles des enfants les plus âgés (9,5%).

Les enseignants, quel que soit le support, mentionnent le plus souvent pour la première fois les référents au moyen de syntagmes nominaux définis. Dans une moindre mesure ils emploient des syntagmes nominaux indéfinis ou encore des syntagmes nominaux possessifs, démonstratifs et sans déterminant. Néanmoins, nous constatons des différences dans leurs distributions suivant les supports utilisés. Alors que les syntagmes nominaux définis prédominent lors de la lecture du support sans texte nous constatons que ceux-ci sont moins fréquents lors de la lecture du support avec texte laissant ainsi davantage de place à l'emploi de syntagmes nominaux indéfinis. Ces différences proviennent à la fois des éléments présents dans les illustrations et du support. En effet, comme nous allons le voir ultérieurement dans les exemples d'emploi des syntagmes nominaux définis, l'album « Le voleur de poule » invite davantage à l'utilisation de syntagmes nominaux définis abstraits tels que « la nuit », « le jour », « la mer », « la forêt » que l'album « Le bateau de Petit Ours ». De plus, le premier album (sans texte) induit davantage une description des images que le second (avec texte) qui conduit davantage à des commentaires sur le texte.

Exemple 267

ENS PS 336a

alors sur la première image qu'est-ce qu'il se passe ?

Exemple 268

ENS GS 116h

qu'est-ce qui s'est passé entre les deux images ?

L'utilisation des syntagmes nominaux démonstratifs et des syntagmes nominaux sans déterminant varie également d'un support à l'autre : les syntagmes nominaux démonstratifs sont nettement plus importants lors de la lecture du support sans texte et les syntagmes nominaux sans déterminant lors de celle du support avec texte. La plus forte représentation

selon les situations (maison versus école) et les supports employés (sans texte versus avec texte).

A la maison, de manière générale, lors de la lecture du support sans texte, même si nous constatons une prédominance des syntagmes nominaux définis pour mentionner pour la première fois les référents nous remarquons néanmoins que les syntagmes nominaux indéfinis occupent une place importante. Les syntagmes nominaux possessifs sont également largement présents et dans une moindre mesure les syntagmes nominaux démonstratifs et les syntagmes nominaux avec absence de déterminant. Inversement, lors de la lecture du support avec texte, les enfants recourent davantage aux syntagmes nominaux indéfinis pour mentionner pour la première fois les référents qu'aux syntagmes nominaux définis, aux syntagmes nominaux possessifs, démonstratifs ou encore aux syntagmes nominaux sans déterminant.

Nos résultats contrastent avec ceux établis par Karmiloff-Smith (1985, 2003/2012), Kern (2002, 2012) ou encore Akinci (2012) qui constatent que, pour introduire les référents, l'emploi des syntagmes nominaux indéfinis et des possessifs est plus important chez les enfants plus âgés que chez les plus jeunes qui produisent quant à eux plus de syntagmes nominaux définis. De la même façon que ces auteurs, nous constatons lors de la lecture du support sans texte que les enfants les plus âgés produisent plus de syntagmes nominaux indéfinis (42,6%) que les plus jeunes (33,3%) et ces derniers plus de syntagmes nominaux définis (47,1% que les premiers (33,9%). En revanche, lors de la lecture du support avec texte, les enfants les plus âgés produisent autant de syntagmes nominaux indéfinis pour mentionner pour la première fois les référents (65,6%) que les enfants les plus jeunes (65,2%). De plus, en prenant plusieurs exemples, nous relevons que JUL enfant âgé de 3 ans produit 47,6% d'indéfinis et 27,1% de définis alors que SIM enfant âgés de 5 ans produit 36,8% d'indéfinis et 47,2% de définis. De plus, ANA enfant âgée de 3 ans produit 14,4% de syntagmes nominaux possessifs alors qu'OSC enfant âgé de 5 ans en produit 5,8%. Ainsi, nos enfants plus âgés ne produisent pas nécessairement des syntagmes nominaux indéfinis pour introduire les référents, de plus leurs conduites ne sont pas identiques selon les supports.

Au vu de ces résultats, nous constatons que les conduites des enfants, selon les groupes d'âge peuvent différer de celles de leurs mères puisqu'ils produisent en moyenne plus de syntagmes nominaux indéfinis et les privilégient aux syntagmes nominaux définis.

A l'école, les résultats diffèrent de ceux de la maison. Lors de la lecture du support sans texte, les enfants introduisent dans une grande majorité des cas les référents au moyen de syntagmes nominaux indéfinis et dans une moindre mesure de syntagmes nominaux définis.

Ils produisent très peu de syntagmes nominaux possessifs et sans déterminant. Lors de la lecture du support avec texte, les enfants introduisent en moyenne le plus souvent les référents au moyen de syntagmes nominaux définis et dans une moindre mesure de syntagmes nominaux indéfinis, de possessifs et de syntagmes nominaux sans déterminant. Quel que soit le support utilisé, les enfants ne produisent aucun syntagme nominal démonstratif. Par ailleurs, alors que lors de la lecture du support sans texte les enfants les plus âgés produisent plus de syntagmes nominaux indéfinis pour mentionner pour la première fois les référents (49,1%) que les enfants les plus jeunes (38,2%), nous observons l'inverse lors de la lecture du support avec texte. Les enfants les plus jeunes produisent plus de syntagmes nominaux indéfinis (48%) que les plus âgés (17%).

Par ailleurs, nous remarquons que les conduites des enfants peuvent diverger de celles des enseignants selon le groupe d'âge. Les enfants de PS produisent notamment nettement de syntagmes nominaux indéfinis que l'enseignante (cf. tableau IX.4 annexe 35).

Ainsi, dans notre situation de lecture conjointe d'album, même si les syntagmes nominaux indéfinis occupent une large part des premières mentions des référents chez les adultes et les enfants nous relevons que les syntagmes nominaux définis occupent néanmoins une part non négligeable. De plus, les enfants en moyenne produisent plus de syntagmes nominaux en première mention que les mères. S'ajoutent également à ces différents syntagmes des syntagmes nominaux démonstratifs et possessifs.

Kleiber (1981) comme Charolles (2002) constatent de la même façon que, dans certains cas, outre les syntagmes nominaux indéfinis, d'autres types de syntagmes nominaux peuvent apparaître en première mention. Parmi ces syntagmes nominaux, Charolles postule qu'il est possible de rencontrer des syntagmes définis complets, constitués d'un complément prépositionnel ou d'une relative déterminative, qui correspondent à une entité ou un groupe d'entités uniques, mais aussi sans ambiguïté des syntagmes nominaux définis incomplets. En effet, lorsque ceux-ci réfèrent de la même façon à « la seule et unique entité ou le seul et unique groupe d'entités d'un certain type, correspondant à la catégorie désignée » (Charolles, 2002 : 92). S'ajoutent à ces syntagmes nominaux, les syntagmes nominaux définis associatifs qui font « allusion à une entité qui n'est pas directement accessible dans la situation mais qui est inférable du fait qu'elle entretient une relation régulière avec celle-ci. Cette relation repose souvent sur le fait que les référents comportent des parties qui en constituent des composants bien connus » (Charolles, 2002 : 92). Par ailleurs, comme le souligne cet auteur, « dans tous les cas, le locuteur qui recourt à un SN défini présume que celles et ceux à qui il s'adresse

vont être à même de récupérer sans difficultés les raisons faisant qu'on leur parle d'une entité comme unique de son espèce, d'où des effets de connivence qui sont très sensibles à l'intuition » (Charolles, 2002 : 103).

En outre, Charolles stipule qu'il n'est pas surprenant que l'emploi des syntagmes nominaux démonstratifs soit faible car ces syntagmes sont des expressions déictiques « dont l'interprétation suppose une prise en compte de la situation dans laquelle intervient leur énonciation » (2002 : 138) et dans le cas où ils sont utilisés en première mention ils sont accompagnés le plus souvent de signes d'ostension.

Voyons plus précisément dans notre situation à quoi correspondent les syntagmes nominaux définis qui s'avèrent les plus fréquents des syntagmes nominaux « inattendus ».

IX.2.2.2.1.1. Cas particuliers des syntagmes nominaux définis en première mention

Nous observons dans nos productions la présence des types de syntagmes nominaux définis établis par Charolles :

- Des syntagmes nominaux définis complets constitués d'un nom et d'une expansion (qui apparaissent seuls ou associés) sous forme de complément prépositionnel (de, avec, au) ou d'une proposition relative (qui, que) :

Exemple 271

MER JAM 125a *ben il a emprunté les vêt(e)ments de l'épouvantail.* ((MER revient sur la page précédente))

Exemple 272

ENF OSC 81b *le papa i(l) va faire tomber (.) le panier avec les oranges et les pommes.* ((ENF pointe du doigt Monsieur Cochon))

Exemple 273

MER ANA 61a *et il dit au revoir au monsieur au conducteur du train.*

Exemple 274

MER JEA 20g *<tu as vu> [/] tu as vu toutes les mouches qui sont au-dessus de lui ?*

Exemple 275

MER JUL 107a *t'imagines s'i(l) y a une petite souris qui vient manger l(e) pain qu(e) t'as laissé dans ton lit.*

- Des syntagmes nominaux définis associatifs accompagnés ou non d'un pointage. Deux cas se présentent alors :
 - Le nouveau référent appartient à un ensemble de référents introduits précédemment

Exemple 276

ENF LIL 4a *il était une fois les trois petits cochons.*
MER LIL 6a *moi j'en ai que deux moi.*
MER LIL 6b *j'ai Madame Cochon avec l(e) monsieur cochon.*

- Le nouveau référent appartient à un univers de significations précédemment évoqué

Exemple 277

MER JAM 47b *mais on voit qu'ils sont tombés en panne puisque la voiture est arrêtée.*
 ((MER montre du doigt la voiture))
MER JAM 47c *et lui il regarde <d'un air un peu consterné comme ça> [=! lève les yeux au ciel]!* *((MER pointe un des cochons))*
MER JAM 47d *celui-là il a ouvert le capot pour regarder dessous c(e) qu'il se passe.* *((MER pointe l'autre cochon))*

Exemple 278

ENS GS 84a *c'est du chaume.*
 [...]
ENS GS 86a *on utilise la tige.*

- Des syntagmes nominaux définis incomplets : le référent mentionné pour la première fois se trouve sous le focus d'attention des différents locuteurs, il se trouve être le seul à correspondre à l'élément désigné. Ces syntagmes nominaux sont dans de nombreux cas accompagnés d'un geste de pointage et/ou d'une expression phatique attirant l'attention de l'enfant.

Exemple 279

MER ELI 80a *tu vois on voit bouger les feuilles regarde.* *((MER pointe à plusieurs endroits les feuilles qui bougent))*

Exemple 280

ENF ROM 177a regarde **le chien** avec ses habits ! ((ENF pointe le chien qui court))

Exemple 281

ENF JAM 95a mais i(l) va s(e) faire écraser par **le bateau**. ((ENF pointe le bateau))

Exemple 282

ENS GS 96a et qu'y a-t-il sur **la table** ?

Exemple 283

MER JUL 119a et là soudainement pendant la nuit l'orage se lève !

A ces différents syntagmes nominaux définis, que l'on retrouve également dans la recherche menée par de Weck et Salazar Orvig (2014) nous en ajoutons d'autres :

- Des syntagmes nominaux définis qui désignent des entités abstraites ou des définis à valeur générale.

Exemple 284

MER LUD 18a il est <dans la> [/] dans **la nature** hein.

Exemple 285

MER LUD 36b tu vois je t'expliquais **la pollution**. ((MER pointe la pollution))

Exemple 286

MER LUD 64c c'est des endroits où tu vas (.) **l'été** (.) avec ta tente ou ta caravane.

Exemple 287

MER JUL111a et là le petit cochon décide que quand même il est temps de se préparer pour **la nuit**.

Exemple 288

MER ROM 176a pa(r)ce qu'avant les trains ils marchaient grâce **au charbon**.

Exemple 289

MER JUL 21a souvent **les chevaux** euh on leur protège les yeux. ((MER pointe les œillères du cheval))

Exemple 290

MER JAM 88b à l'époque **les trains** transportaient du charbon.

- Des syntagmes nominaux définis qui réfèrent à des éléments appartenant à une connaissance partagée

Exemple 291

MER LUD 147b et après la dame qu'est-ce qu'elle fait ? ((MER pointe la maman des petits cochons))

ENF LUD 155a elle fait du feu.

MER LUD 148a ouais elle cuisine.

MER LUD 148b tu sais comme la [/] **la famille souris**. ((MER pointe l'image du doigt))

MER LUD 148c tu vois (.) ils cuisinent de la même façon.

ENF LUD 156a hum. ((ENF opine de la tête))

La mère de LUD, qui compare ce que fait la maman cochon à ce que fait une maman souris dans une histoire connue de la mère et sa fille, emploie le syntagme nominal défini « la famille souris » pour y référer sans que la compréhension en soit affectée puisque LUD adhère à ce que dit sa mère.

Ainsi, au travers de ces différents exemples, nous voyons bien que dans notre situation de lecture conjointe, l'emploi de syntagmes nominaux définis en première mention peut tout à fait se réaliser. Dans la majorité des cas (plus de 70%) ils portent sur des inanimés. Cependant, lorsqu'ils portent sur des animés ces syntagmes nominaux définis représentent le plus souvent des personnages secondaires. Dans peu de cas l'introduction correspond au personnage principal.

Exemple 292

MER LIL 53b regarde <tout l(e) monde> [/] **tout l(e) monde** lui court derrière en disant <cochon d(e) cochon> [=! fait parler les personnages sortis]. ((MER pointe les cochons sortis de la salle de concert))

Exemple 293

MER OSC 70b regarde **les autres ils** sont franchement pas très contents. ((MER pointe les personnes restées près de la salle de concert))

Exemple 294

MER LUD 2g hein qu'est-ce que tu vois là ? ((MER pointe la première de couverture))

ENF LUD 2a il y a trois chèvres. ((ENF pointe du doigt l'image))

[...]

MER LUD 3a non ce sont des cochons chérie.

[...]

ENF LUD 4a ils sont en train de se promener.

MER LUD 5a oui.

[...]

ENF LUD 6a et le [/] **le cochon** là en bas il [/] il [/] **il** dit oui. ((ENF pointe Monsieur Cochon))

L'enfant LUD introduit le personnage principal, Monsieur Cochon, en employant une dislocation nominale définie qu'elle accompagne d'un pointage. Elle a présenté en premier lieu les trois cochons installés dans la calèche, puis, en contraste, notre héros qui tient les liens du cheval tirant la calèche et transportant les autres personnages.

Nous observons la même chose pour les syntagmes nominaux définis, possessifs et démonstratifs.

Par ailleurs, nos résultats et ces exemples montrent que dans certains cas les syntagmes nominaux sont disloqués. Regardons plus précisément les cas où ils peuvent alors se rencontrer.

IX.2.2.1.2. Cas particuliers des dislocations nominales en première mention

Les dislocations nominales concernent à la fois des animés, et dans ce cas le plus souvent des personnages secondaires, et des inanimés. Elles correspondent, dans une grande majorité des cas, à des syntagmes nominaux définis. Ces syntagmes ont alors soit une valeur générale soit marquent un contraste.

Exemple 295

ENS GS 128a

et puis **la loutre** qu'est-ce qu'elle mange **la loutre** ? ((ENS montre de nouveau l'image aux enfants))

L'enseignant questionne les élèves sur ce que mangent de manière générale une loutre, par opposition à d'autres animaux, cependant comme il présente en même temps l'image de la loutre il emploie une dislocation nominale définie.

Exemple 296

MER JUL 16a

t'as vu c(e) qu'il a <le &cha> [//] <le hm> [//] **le cheval** sur la tête ?

La mère de JUL emploie une dislocation nominale définie pour introduire le cheval, qui s'avère être le seul cheval de l'image, en l'accompagnant d'un phatique « t'as vu ? ». Cette dislocation marque un contraste entre ce qu'a ce cheval sur la tête et la manière habituelle dont sont présentés les chevaux (sans chapeau).

Ces dislocations peuvent également se composer de syntagmes nominaux démonstratifs ou indéfinis le plus souvent à valeur générale ou marquant un contraste.

Exemple 297

PAI JUL 69a

<et puis> [/] et puis **l'eau ça** vient euh du robinet.

Exemple 298

ENS PS 67a

Samuel ça t'intéresse ce qu'on fait ?

PAI SAM 10a

non. ((SAM essaie de raccrocher sa salopette))

ENS PS 68a

ah ben au moins c'est clair.

[...]

ENS PS 68c

mais si c'est intéressant.

ENS PS 68d

elle est rigolote **cette histoire** tu vas voir.

L'enseignante de PS, qui interroge SAM sur son intérêt pour l'histoire, ne s'attend pas à la réponse qu'il donne. En contraste avec celle-ci, elle souligne et argumente l'attrait de cette histoire.

Contrairement à ce qui pourrait être attendu, comme nous avons pu le constater précédemment, les pronoms servent également à mentionner pour la première fois des référents. Voyons plus précisément quels types de pronoms nous pouvons alors rencontrer.

IX.2.2.2.2. Les pronoms en première mention

Nous avons choisi de classer les pronoms en six grandes catégories : les pronoms personnels clitiques de 3^{ème} personne, les pronoms interrogatifs, les pronoms démonstratifs en « c' », les pronoms démonstratifs autres que « c' », les pronoms indéfinis et les pronoms « autres » qui regroupent dans ce cas précis les pronoms adverbiaux, numéraux, relatifs, possessifs et toniques.

Le tableau ci-dessous présente les distributions des différents pronoms utilisés en moyenne par les mères, les enseignants et les enfants à la maison et à l'école pour mentionner pour la première fois les référents lors de la lecture du support avec texte et sans texte.

	Support sans texte						Support avec texte					
	Pronoms clitiques	Pronoms interrogatifs	Pronoms « c' »	Pronoms indéfinis	Pronoms démonstratifs	Pronoms autres	Pronoms clitiques	Pronoms interrogatifs	Pronoms « c' »	Pronoms indéfinis	Pronoms démonstratifs	Pronoms autres
Moyenne MER	19,2	42,8	26,5	3,1	3,4	4,9	4,2	60,7	12,1	3,6	11,0	8,3
Moyenne ENS	4,1	61,6	25,5	6,4	1,9	0,5	8,2	33,3	8,5	9,2	12,1	18,6
Moyenne ENF maison	62,4	8,8	13,3	0,7	9,8	4,9	25,2	27,1	22,2	11,0	5,1	9,3
Moyenne ENF école	17,9	19,9	36,8	13,9	5,3	6,2	14,2	19,3	29,4	19,4	3,6	15,8

Tableau 30 Distribution des différents pronoms utilisés par les mères, les enseignants et les enfants à la maison et à l'école pour mentionner pour la première fois les référents (moyennes en pourcentage)

Quel que soit le support, tant chez les mères que chez les enseignants, lorsque les référents sont mentionnés pour la première fois à l'aide de pronoms ceux-ci correspondent le plus souvent à des pronoms interrogatifs. Néanmoins, alors que les mères emploient davantage les pronoms interrogatifs lors de la lecture du support avec texte, l'inverse se réalise à l'école. Ceci peut être mis en relation avec le fait que les mères posent plus de questions lors de cette lecture et les enseignants lors de la lecture du support sans texte. En ce qui concerne les autres pronoms, nous remarquons que leurs usages varient nettement d'un support à l'autre et selon les situations.

A l'école, les pronoms interrogatifs subissent une forte baisse lors de la lecture du support avec texte pour laisser place en partie aux pronoms démonstratifs et à ceux de type « autres » qui correspondent dans ce cas particulier aux pronoms relatifs. Ils représentent alors des éléments lus du livre (texte ou mots).

Exemple 299

ENS MS 111d ah ben ça <je vous l'ai> [/] je vous l'ai déjà lu. ((ENS montre le livre aux enfants))

Exemple 300

ENS MS 76c alors on va lire ce qu'il y a d'écrit.

Les pronoms clitiques, indéfinis et démonstratifs de type « c' » sont moins présents que les précédents.

En revanche, lors de la lecture du support sans texte, les pronoms démonstratifs et de type « autres » sont quasiment inexistantes, laissant place en grande majorité aux pronoms démonstratifs « c' » mais aussi aux pronoms indéfinis et clitiques de 3^{ème} personne. Le plus souvent les « c' » correspondent à des demandes ou propositions de dénomination.

Exemple 301

ENS PS 298a qu'est-ce que c'est ? ((ENS évoque les poissons dans l'eau))

Les pronoms clitiques sont plus présents lors de la lecture du support avec texte que lors de celle du support sans texte, inversement pour les pronoms indéfinis.

A la maison, les mères emploient davantage les pronoms clitiques et les pronoms de type « c' » lors de la lecture du support sans texte que lors de celle avec texte, inversement pour les indéfinis, les démonstratifs et les pronoms de type « autres » qui représentent également le plus souvent des relatifs. Nos résultats sont quelque peu différents de ceux de Weck et Salazar Orvig (2014) puisque les mères de leur étude produisent en premier lieu des pronoms clitiques et dans une moindre mesure des pronoms interrogatifs et démonstratifs de type « c' ». Au vu de nos exemples, ces différences proviennent essentiellement des référents considérés. Les deux auteurs n'analysent qu'une liste restreinte de référents (les référents principaux) alors que nous nous appuyons sur une liste complète pour notre recherche.

Par ailleurs, quel que soit le support, nous observons que les mères des enfants les plus âgés utilisent plus les pronoms interrogatifs (51,0% et 81,1% respectivement lors de la lecture du support sans texte et avec texte) que les mères des enfants les plus jeunes (41,3% et 72,5% respectivement lors de la lecture du support sans texte et avec texte) (cf. tableau IX.5 annexe 35). Ceci se justifie notamment par le fait que les premières posent également plus de questions que les secondes. De plus, les mères des enfants plus âgés emploient plus les pronoms de type « c' » (36,3% et 7,2% respectivement lors de la lecture du support sans texte et avec texte) que les mères des enfants les plus jeunes (19,1% et 2,5% respectivement lors de la lecture du support sans texte et avec texte).

Chez les enfants, les distributions des pronoms diffèrent fortement de celles des adultes. Ces divergences se justifient notamment par le fait que les enfants produisent nettement plus de réponses et d'assertions que de questions. Ces distributions s'avèrent également différentes selon les situations et les supports utilisés.

A la maison, lors de la lecture du support sans texte, nous remarquons que les enfants mentionnent pour la première fois le plus souvent les référents au moyen de pronoms clitiques de 3^{ème} personne et dans une moindre mesure de pronoms démonstratifs, notamment de type « c' », de pronoms interrogatifs et de type « autres ». Les pronoms indéfinis sont quasiment inexistantes. Lors de la lecture du support avec texte, cette distribution varie nettement puisque les enfants produisent de manière quasiment égale des pronoms interrogatifs, clitiques et de type « c' ». Les pronoms démonstratifs, indéfinis et de type « autres » se montrent moins présents que les précédents même si les deux derniers le sont plus que lors de la lecture du support avec texte. Les pronoms de type « autres » correspondent dans ce cas précis à des pronoms adverbiaux (en, y).

Par ailleurs, nous observons comme pour les mères, que les enfants les plus âgés emploient plus les pronoms de type « c' » (20,3% et 46,5% respectivement lors de la lecture du support sans texte puis avec texte) que les plus jeunes (0,0% et 7,1% respectivement lors de la lecture du support sans texte puis avec texte). Ces derniers produisent en revanche plus de pronoms clitiques de 3^{ème} personne (66,7% et 64,7% respectivement lors de la lecture du support sans texte puis avec texte) que les premiers (59,6% et 21,9% respectivement lors de la lecture du support sans texte puis avec texte).

A l'école, nous observons peu de variations selon les supports utilisés. En effet, quel que soit le support, l'emploi des démonstratifs « c' » prédomine suivi de ceux, à part quasiment

égale, des pronoms clitiques, interrogatifs, indéfinis et de type « autres ». Les autres pronoms démonstratifs sont peu employés.

Ainsi, étant donné que les adultes et les enfants emploient le plus souvent des pronoms interrogatifs, clitiques et démonstratifs de type « c' » nous observons plus précisément dans quels cas ces pronoms apparaissent le plus souvent et avec quels types de référents.

IX.2.2.2.2.1. Cas particuliers des pronoms démonstratifs de type « c' » en première mention

Les pronoms démonstratifs « c' » peuvent être accompagnés ou non d'un geste de pointage. Ils sont le plus souvent utilisés pour introduire des référents inanimés (au moins 60% des cas).

Exemple 302

ENF ROM 148a *parce que là c'est tout fragile. ((ENF pointe du doigt la branche))*

Exemple 303

MER OSC 7c *là c'est son sac. ((MER pointe le sac à dos))*

Lorsque les référents sont animés, ils concernent plus particulièrement des personnages secondaires.

Exemple 304

ENF ROM 244a *c'est un chef d'orchestre.*

« c' » renvoie à un des personnages cochon (cochon7) présent sur le trottoir, en ville, devant la salle de concert. Il se distingue de l'autre cochon car il se trouve plus en avant sur le trottoir.

Exemple 305

MER LUD 50a *et regarde ça c'est qui ça ? ((MER pointe le pianiste))*

IX.2.2.2.2. Cas particuliers des pronoms interrogatifs en première mention

Les pronoms interrogatifs utilisés en première mention renvoient à des éléments génériques (les épouvantails dans les potagers, les loups qui sortent la nuit dans la forêt) ou précis de l'histoire (les personnages qui courent après le renard ou qui sont présents sur l'image) ou encore à des éléments qui peuvent être supposés. Ces pronoms interrogatifs introduisent le plus souvent des inanimés (plus de 70% des cas). Ce n'est que dans une moindre mesure qu'ils représentent des animés, dans la majorité des cas ce sont alors des personnages secondaires de l'histoire. Une seule fois le personnage principal « Monsieur Cochon » est introduit par un pronom interrogatif. Bien souvent ils ne sont accompagnés d'aucun phatique ou geste de pointage.

Exemple 306

MER SIM 55 b *qu'est-ce qu'on met dans les potagers ?* ((MER revient sur la page précédente))

Exemple 307

ENF JUL 23a *il va où lui ?*

Exemple 308

ENS PS 183a *qui est-ce qui court ?* ((ENS réfèrent aux compagnons de la poule))

Exemple 309

ENS GS 194a *qu'est-ce qui sort la nuit dans le bois <dans la> [/] dans la forêt ?* ((ENS réfèrent aux loups))

IX.2.2.2.3. Cas particuliers des pronoms clitiques de 3^{ème} personne en première mention

Les pronoms clitiques utilisés en première mention sont le plus souvent représentés par des animés (environ 60% des pronoms), dans la plupart des cas des personnages secondaires, et dans une moindre mesure des inanimés. Certains de ces pronoms sont assortis d'un geste de pointage mais bien souvent le pronom renvoie à un élément faisant partie du focus d'attention des différents locuteurs.

Exemple 310

ENS PS 56b *qu'est-ce qu'ils sont en train de faire ?*

L'enseignant à travers l'emploi du pronom clitique « il » réfère aux deux personnages secondaires (l'ours et le lapin) qui sont en train de prendre leur petit déjeuner devant leur maison dans leur jardin. Chacun des deux personnages vient d'être introduit par les enfants, le pronom renvoie donc aisément à ces deux personnages.

Exemple 311

MER ELI 265c *et pourquoi i(l)s ont fait v(e)nir la police ?*

Etant donné qu'un ensemble de personnages se trouve placé à côté du policier présent devant la salle de concert, le pronom « ils » employé dans la question par la mère d'ELI ne peut donc que renvoyer à cet ensemble.

Exemple 312

ENS PS 44a *bon tiens le à la main.*

Un enfant auquel est accroché le micro nécessaire à l'enregistrement du son de la vidéo vient de tomber par terre. Il est donc évident que l'enseignant réfère à ce micro qui est accroché à la jupe de l'enfant.

Dans certains cas les pronoms apparaissent en dislocation. Regardons plus précisément à quoi correspondent ces différentes dislocations.

IX.2.2.2.2.4. Cas particuliers des dislocations pronominales en première mention

Les dislocations pronominales concernent le plus souvent des inanimés (environ 65% des dislocations pronominales) et dans une moindre mesure des animés, et dans ce cas fréquemment des personnages secondaires. Elles se rencontrent généralement sous la forme « ça c'est » ou « c'est ça », peu sous la forme « lui il » ou « eux ils », plus dans des questions et dans une moindre mesure dans des assertions. Ces dislocations sont fréquemment accompagnées d'un geste de pointage. Ces dislocations, comme les dislocations nominales marquent un contraste.

Exemple 313

ENS MS 241b *mais alors ça ici derrière qu'est-ce que c'est ? ((ENS pointe du doigt la mer))*

L'enseignant de MS, après avoir réagi aux propos d'un enfant ayant dénommé une barque un bateau, demande en suivant aux enfants de dénommer la mer. Elle accompagne cette demande d'un pointage et d'adverbes de lieu (ici et derrière) pour marquer d'autant plus le contraste.

Exemple 314

PER ROM 42a *et c'est quoi ça ? ((PER pointe du doigt un cadre sur l'image))*

Le père de ROM à travers l'emploi de cette dislocation demande aux enfants de dénommer un élément qu'il pointe sur l'image. De la même façon que l'enseignante, ce père vient de demander à l'enfant de dénommer un autre élément de l'image.

Exemple 315

MER ELI 25c *c'est quoi ça ?*
ENF ELI 12a *sa chaise ?*
MER ELI 26a *oui.*
ENF ELI 13a *non et moi je crois <&c> [//] que c'est ça sa chaise. ((ENF pointe un premier élément qui pourrait être la chaise))*

La mère d'ELI demande à l'enfant d'identifier un élément fabriqué par le petit ours, celle-ci répond sous la forme d'une question et l'identifie comme étant une chaise. Sa mère approuve, l'enfant change d'avis et identifie un autre élément comme étant la chaise. Elle accompagne son identification d'un geste de pointage.

Outre les pronoms et les syntagmes nominaux, nous observons que les locuteurs peuvent mentionner également pour la première des référents de manière non verbalisée.

IX.2.2.2.3. Non verbalisation des référents en première mention

Les référents peuvent, dans quelques cas, en première mention, être non verbalisés. Dans ces cas, ces non verbalisations correspondent soit à des ébauches accompagnées ou non d'un pointage soit à des pointages seuls qui réitérent souvent une action menée précédemment. Mis à part pour les enfants à l'école, ces cas apparaissent davantage lors de la lecture du support sans texte que lors de la lecture du support avec texte chez les locuteurs.

Exemple 316

MER JUL 141a *il est au-dessus +..?*

Exemple 317

MER JAM 106e *i(l) va s(e) laver dans le +.. ? ((MER pointe le lac))*

La mère de JUL comme celle de JAM questionnent leur enfant sur l'endroit où se trouve Monsieur Cochon. Etant donné qu'il n'y a qu'une possibilité de réponse, l'enfant la trouve aisément. Ce questionnement sous forme d'ébauche permet à l'enfant de participer à la construction de la narration et l'implique dans l'activité comme le rappellent de Weck et Salazar Orvig (2014).

Exemple 318

MER OSC 1a *le chef ou l(e) papa ? ((MER pointe Monsieur Cochon sur la première de couverture))*

ENF OSC 2a *l(e) papa.*

MER OSC 2a *0. ((MER pointe de son doigt la dame en rouge))*

La mère d'OSC questionne en premier lieu l'enfant sur le personnage principal masculin, Monsieur Cochon, présent sur la première de couverture puis sans réitérer la question pointe le personnage féminin que l'enfant va ensuite dénommer. L'enfant a ainsi réagi positivement à la sollicitation de sa mère.

IX.2.2.3. Synthèse des premières mentions

Ces analyses nous montrent qu'au-delà des premières mentions des référents au moyen de syntagmes nominaux indéfinis, adultes comme enfants utilisent d'autres catégories d'expressions référentielles, accompagnées ou non de geste de pointage. Parmi ces catégories, les syntagmes nominaux définis ainsi que les pronoms interrogatifs, de type « c' » ou clitiques occupent une place importante. Les dislocations apparaissent peu en première mention, et auquel cas marquent un contraste ou ont une valeur générique.

Néanmoins, nous observons bien souvent que les distributions de ces catégories varient selon les situations, les supports et pour certaines l'âge des enfants.

Les enseignants produisent plus de syntagmes nominaux que les mères en première mention qui utilisent quant à elles plus de pronoms. De plus, les enfants à la maison utilisent

différemment les syntagmes nominaux et les pronoms, essentiellement du fait de la situation, à savoir pouvoir pointer ou pas les éléments des images.

En outre, les mères des enfants plus âgés produisent plus de pronoms interrogatifs, de pronoms démonstratifs de type « c' » et de syntagmes nominaux définis que les mères d'enfants plus jeunes. Ceci peut notamment se justifier par le nombre important de questions que posent les premières mères ainsi que de catégorisations qu'elles produisent. Les mères d'enfants plus jeunes réalisent le plus souvent leurs premières mentions au moyen de syntagmes nominaux indéfinis.

De plus, les enfants produisent plus de syntagmes nominaux, particulièrement d'indéfinis, que les adultes.

Par ailleurs, les mères avec le support texte, emploient des pronoms plus variés et notamment plus de pronoms interrogatifs et de clitiques qu'avec le support sans texte. Pour ce support, elles utilisent en revanche davantage de pronoms définis et démonstratifs de type « c' ». Les enseignants, produisent plus de pronoms interrogatifs pour le support sans texte (ils produisent également plus de questions) et plus de clitiques pour le support texte. Les syntagmes nominaux sans déterminant sont dans les deux situations plus fréquemment employés pour le support avec texte que sans texte.

Intéressons-nous à présent aux catégories d'expressions référentielles utilisées par les adultes et les enfants en position de reprise immédiate.

IX.2.3. Reprise immédiate des référents

Dans cette partie nous analysons, en premier lieu, la manière dont se distribuent les différentes catégories d'expressions référentielles et, en second lieu, pour chaque catégorie, le type d'expressions référentielles utilisés par les adultes et les enfants en reprise immédiate.

IX.2.3.1. Distribution des expressions référentielles en reprise immédiate

Nous avons observé qu'en première mention les expressions référentielles étaient davantage produites par mères à la maison et par les enfants à l'école. Nous faisons le même constat pour la reprise immédiate. Néanmoins, nous constatons que les écarts entre les locuteurs diminuent.

A la maison, quel que soit le support, nous constatons qu'en moyenne les mères reprennent davantage les référents (67,7% lors de la lecture du support sans texte et 68,7% lors de celle du support avec texte) que leur enfant (32,3% et 31,3% respectivement lors de la lecture de chacun des supports). Néanmoins cet écart entre adultes et enfants tend à être plus ou moins important dans les dyades composées d'enfants âgés de 5 ans : lors de la lecture du support sans texte ces derniers reprennent 41,0% des expressions référentielles et 51,9% lors de celle avec support texte.

En revanche, à l'école, les enfants dans leur ensemble reprennent davantage les référents (56,4% des reprises lors de la lecture du support sans texte et 57,8% lors de celle avec texte) que les enseignants (43,9% et 42,2% des reprises respectivement lors de la lecture de chacun de ces supports).

L'écart entre les adultes et les enfants tend à diminuer quelle que soit la situation, laissant de nouveau penser que les mères invitent plus les enfants à développer leurs propos que les enseignants.

Voyons plus précisément ce qu'il en est des différentes catégories d'expressions référentielles utilisées pour les reprises immédiates des référents.

IX.2.3.2. Catégories des expressions référentielles utilisées dans la reprise immédiate des référents

Dans le tableau suivant, nous présentons les distributions des catégories d'expressions référentielles employées en moyenne par les mères, les enseignants, les enfants à la maison et à l'école en reprise immédiate.

	Support sans texte					Support avec texte				
	Syntagmes nominaux	Pronoms	Syntagmes nominaux en dislocation	Pronoms en dislocation	Référents non verbalisés	Syntagmes nominaux	Pronoms	Syntagmes nominaux en dislocation	Pronoms en dislocation	Référents non verbalisés
Moyenne MER	23,2	68,4	4,1	3,4	0,9	27,7	61,8	6,3	3,2	1,0
Moyenne ENS	37,7	46,3	13,5	1,0	1,5	31,5	55,5	9,4	0,9	2,8
Moyenne ENF maison	28,2	64,3	1,9	1,3	4,3	33,0	56,5	4,0	1,1	5,3
Moyenne ENF école	48,3	45,9	3,5	0,2	2,0	33,9	60,1	2,7	0,4	2,9

Tableau 31 Distributions des catégories d'expressions référentielles utilisées par les mères, les enseignants et les enfants à la maison et à l'école dans la reprise immédiate des référents (moyennes en pourcentage)

Dans la littérature, il est généralement attendu que les locuteurs emploient en reprise immédiate des pronoms. Observons ce qui se passe dans notre situation de lecture conjointe.

Alors que, lors de la lecture du support avec texte, les locuteurs emploient plus de pronoms pour reprendre de manière immédiate les référents, nous constatons une grande variété d'usage lors de la lecture du support sans texte entre les situations.

A la maison, quel que soit le support, mères et enfants produisent nettement plus de reprises immédiates au moyen de pronoms (tous pronoms confondus) que de syntagmes nominaux (dislocations comprises). Néanmoins, nous observons que le nombre de pronoms est plus important lors de la lecture du support sans texte qu'avec texte alors qu'inversement le nombre de syntagmes nominaux est plus important lors de cette dernière lecture. De nouveau nous observons que les mères ont des usages plus convenus lors de la lecture du support sans texte. Nous avons observé dans le chapitre d'analyse « Comment les adultes s'y prennent pour faire participer les enfants à la production des récits » que les mères produisaient davantage de reformulations, notamment après avoir lu le texte, lors de la lecture du support avec texte que sans texte.

De plus, nous remarquons que les dislocations sont le plus souvent employées lors de la lecture du support sans texte alors que les référents non verbalisés sont plus utilisés lors de la lecture du support avec texte. Par ailleurs, quel que soit le support, nous constatons que les mères des enfants les plus jeunes produisent plus de reprises immédiates au moyen de syntagmes nominaux (28,0% pour les mères d'enfants âgés de 3 ans, 18,7% et 24,3% respectivement pour celles d'enfants âgés de 4 et 5 ans lors de la lecture du support sans texte puis 37,9%, 24,8% et 21,5% respectivement pour chacune de ces mères lors de la lecture du support avec texte) que les mères d'enfants plus âgés qui produisent plus de pronoms (71,2% et 68,1% respectivement pour les mères des enfants âgés de 4 et 5 ans, 64,8% pour celles de 3 ans lors de la lecture du support sans texte et 64,9%, 67,1% et 52,2% pour chacune de ces mères lors de la lecture du support avec texte).

Ces résultats rejoignent pour la lecture du support sans texte ceux de Weck et Salazar Orvig (2014) ainsi que ceux d'Hickmann (2000), Akinici (2012) ou encore Hickmann, Kail & Roland (1995), qui constatent que leurs locuteurs plus âgés produisent plus de pronoms que de syntagmes nominaux.

A l'école, les distributions des différentes catégories d'expressions référentielles varient d'un support à l'autre. Lors de la lecture du support avec texte, tant les enseignants que les enfants produisent plus de pronoms que de syntagmes nominaux alors que lors de la lecture du support sans texte c'est l'inverse. De plus, nous remarquons que les dislocations sont le plus souvent employées lors de la lecture du support sans texte alors que la non verbalisation des référents est plus présente lors de la lecture du support avec texte. Par ailleurs, contrairement aux mères des enfants les plus jeunes, l'enseignant des enfants de PS émet plus de reprises immédiates au moyen de pronoms (55,3% pour l'enseignant de PS, 42,0% et 40,6% respectivement pour ceux de MS et GS lors de la lecture du support sans texte puis 58,3% pour l'enseignant de PS, 52,4% et 55,9% respectivement pour ceux de MS et GS lors de la lecture du support avec texte) que les enseignants d'enfants plus âgés qui produisent plus de syntagmes nominaux (40,1% et 44,4% respectivement pour les enseignants de MS et GS et 28,7% pour celui de PS lors de la lecture du support sans texte puis 37,5% et 34,5% respectivement pour les enseignants de MS et GS et 22,4% pour celui de PS lors de la lecture du support avec texte).

Par ailleurs, nous observons que les enseignants et les enfants à l'école, quel que soit le support, produisent plus de syntagmes nominaux que les mères et les enfants à la maison. En outre, nous constatons que les adultes comme les enfants recourent, en situation de reprise immédiate, davantage aux dislocations nominales que pronominales quel que soit le support. Néanmoins, les enseignants comme les enfants à l'école produisent davantage de dislocations nominales que les mères et les enfants à la maison. Inversement, ceux-ci utilisent davantage de dislocations pronominales que les enseignants et les enfants. Les dislocations nominales sont également présentes dans les discours des mères appartenant à la recherche de Weck et Salazar Orvig alors que Jisa (2000, 2004), Hickmann & Hendricks (1999) remarquent que l'emploi des dislocations diminue avec l'âge.

Regardons plus précisément ce qu'il en est des différentes expressions référentielles présentes dans chacune des catégories (syntagmes nominaux, pronoms, dislocations et expressions référentielles non verbalisées) pour la reprise immédiate des référents.

IX.2.3.2.1. Les syntagmes nominaux en reprise immédiate

De la même façon que pour l'introduction des référents, nous avons choisi de porter notre attention sur cinq types différents de syntagmes nominaux : les syntagmes nominaux indéfinis, les syntagmes nominaux définis, les syntagmes nominaux possessifs, les syntagmes nominaux démonstratifs et les syntagmes nominaux sans déterminants.

Dans le tableau suivant nous présentons les distributions des différents syntagmes nominaux produits par les mères, les enseignants et les enfants à la maison et l'école en reprise immédiate lors de la lecture du support sans texte et avec texte.

	Support sans texte					Support avec texte				
	Syntagmes nominaux indéfinis	Syntagmes nominaux définis	Syntagmes nominaux possessifs	Syntagmes nominaux démonstratifs	Absence de déterminant	Syntagmes nominaux indéfinis	Syntagmes nominaux définis	Syntagmes nominaux possessifs	Syntagmes nominaux démonstratifs	Absence de déterminant
Moyenne MER	18,9	61,9	9,7	2,5	6,9	17,8	33,1	15,5	0,8	32,7
Moyenne ENS	11,9	78,4	2,3	4,2	3,3	16,9	48,5	7,3	4,0	23,3
Moyenne ENF maison	35,6	44,6	10,4	1,1	8,4	37,6	25,1	15,3	0,9	18,9
Moyenne ENF école	28,0	66,4	0,7	0,1	4,8	17,6	75,5	1,2	0,0	5,4

Tableau 32 Distributions des différents types de syntagmes nominaux utilisés par les mères, les enseignants et les enfants à la maison et à l'école dans l'introduction des nouveaux référents (moyennes en pourcentage)

Comme cela peut être attendu dans la littérature, les locuteurs maintiennent la référence dans la grande majorité des cas au moyen de syntagmes nominaux définis, seuls les enfants à la maison lors de la lecture du support avec texte utilisent plus de syntagmes nominaux indéfinis. Néanmoins, quel que soit le support, les enseignants et les enfants à l'école produisent en moyenne davantage de syntagmes nominaux définis que les mères et les enfants à la maison. De plus, nous constatons qu'en moyenne les enfants produisent plus de syntagmes nominaux indéfinis que les adultes. Ces syntagmes nominaux chez les enfants se rencontrent notamment dans des énoncés de réponse.

Exemple 319

MER LUD 46b *alors qu'est-ce qu'ils transportent ?*

ENF LUD 20a *0. ((ENF pointe le doudou))*

ENF LUD 20b *0. ((ENF pointe le livre))*

ENF LUD 20c *0. ((ENF pointe la couverture))*

MER LUD 47a *c'est quoi ?*

[...]

ENF LUD 21a *c'est un livre.* ((ENF pointe le livre))
ENF LUD 22a *c'est un doudou.* ((ENF pointe le doudou))

Les mères et les enfants à la maison utilisent davantage de syntagmes nominaux indéfinis que respectivement les enseignants et les enfants à l'école. Ces différences peuvent notamment se justifier par le fait que les mères et les enfants à la maison produisent nettement plus de propositions et de demandes de dénominations (cf. chapitre VII « Comment les adultes s'y prennent pour faire participer les enfants à la production des récits ») que les enseignants et les enfants à l'école. Néanmoins, ce nombre « important » d'indéfinis dans le discours des adultes peut aussi se justifier par le fait que ceux-ci reformulent à la fois leur propre discours mais aussi ceux des enfants ou encore des énoncés du texte lu.

En outre, les mères comme les enseignants utilisent nettement plus de syntagmes nominaux sans déterminant lors de la lecture du support avec texte que lors de celle du support sans texte. Ces différences de distribution sont dues au fait que dans le texte de la lecture est donné un nom aux deux personnages « Petit Ours » et « Grand Ours », réemployé de la même manière sans déterminant dans les discours des mères. En revanche, lors de la lecture sans texte, peu de mères ou d'enseignants donnent spontanément un nom aux personnages. Certaines mères dénomment parfois le personnage principal « Monsieur Cochon » et/ou sa mère « Madame Cochon », mais ces dénominations sont rares. Les syntagmes nominaux possessifs se montrent plus présents lors de la lecture du support avec texte que sans texte quelle que soit la situation. Néanmoins, mères et enfants à la maison recourent davantage aux syntagmes nominaux possessifs qu'enseignants et enfants à l'école. En premier lieu, nous notons que les mères demandent davantage l'avis de leur enfant que les enseignants.

Exemple 320

MER ELI 121a *à ton avis qu'est-ce qu'i(l) va s(e) passer ?*

En second lieu, même si les emplois de syntagmes nominaux possessifs se rencontrent dans le discours narratif, nous constatons qu'à la maison de nombreux usages de ces syntagmes nominaux se réalisent dans du discours sur l'ici et le maintenant et correspondent à de la régulation.

Exemple 321

MER ROM 310b *mais parle pas dans ta manche.*

Les syntagmes nominaux démonstratifs occupent une place mineure, particulièrement lors de la lecture du support avec texte.

Nos résultats rejoignent ceux de Weck et Salazar Orvig (2014), avec des mères, et Hickmann (2000), Akinci (2012) ou encore Hickmann, Kail & Roland (1995), avec des enfants, que les syntagmes nominaux généralement les plus produits sont les syntagmes nominaux définis.

Voyons plus précisément à quoi correspondent les syntagmes nominaux définis, indéfinis, possessifs et sans déterminant.

IX.2.3.2.1.1. Cas particuliers des syntagmes nominaux définis en reprise immédiate

Les syntagmes nominaux définis, les plus attendus, sont utilisés le plus souvent pour maintenir la référence d'inanimés (plus de 60% des reprises) et dans une moindre mesure d'animés. Ils se rencontrent dans des énoncés de réponse ou dans des assertions. Ils sont généralement utilisés dans des fonctions autres que la fonction sujet.

Exemple 322

<i>MER LUD 107b</i>	<i>qu'est-ce qu'il a pris dans sa gueule ?</i>
<i>ENF LUD 113a</i>	<i>bah les affaires. ((ENF tourne la page))</i>
<i>MER LUD 108a</i>	<i>les affaires du cochon.</i>

Nous constatons qu'un référent est réemployé à l'aide d'un syntagme nominal défini lorsqu'entre cette mention et la précédente, le locuteur a changé de perspective ou de thème.

Exemple 323

<i>MER JAM 130a</i>	<i>et donc là il a trouvé cet épouvantail. ((MER pointe de nouveau l'épouvantail))</i>
<i>MER JAM 130b</i>	<i>il va lui emprunter ses vêtements.</i>
<i>MER JAM 130c</i>	<i>c'est la seule personne qu'il puisse trouver. ((MER montre de sa main l'ensemble de la page))</i>
<i>MER JAM 130d</i>	<i>c'est <un> [//] une chose.</i>
<i>[...]</i>	
<i>MER JAM 132a</i>	<i>donc le revoilà parti avec les vêt(e)ments de l'épouvantail.</i>

La mère de JAM décrit les actions de Monsieur Cochon à partir d'une première image (trouver les vêtements de l'épouvantail, les emprunter) puis définit ce que représente un épouvantail. Elle tourne la page puis décrit une nouvelle action du personnage.

Exemple 324

MER ANA 85a *eh mais regarde on reconnaît **la voiture**.*

La mère d'ANA signale à l'enfant qu'elles connaissent cette voiture garée à côté de la salle de concert, c'est la voiture des personnages tombés en panne en début d'histoire. Ces derniers n'avaient pas pris Monsieur Cochon en auto-stop.

Lorsque le syntagme nominal défini est employé en fonction sujet, comme le remarquent notamment de Weck et Salazar Orvig (2014), le référent est en concurrence avec un autre référent.

Exemple 325

MER OSC 57i *parce que comme il est bien habillé (.) **les deux cochons** croient qu'i(l) va aller au concert. ((MER pointe Monsieur Cochon puis les deux autres*

Exemple 326

MER LUD 136a *puis c'est lui qui devait euh jouer du piano pas [/] pas **le cochon** qui avait (.) pris les habits de l'épouvantail.*

IX.2.3.2.1.2. Cas particuliers des syntagmes nominaux indéfinis en reprise immédiate

Les syntagmes nominaux indéfinis, qui apparaissent généralement peu pour maintenir la référence, sont utilisés dans notre situation lorsque le locuteur reformule dans ses propres mots un énoncé issu du texte lu comportant un syntagme nominal indéfini ou un énoncé dit par un autre locuteur, ou bien reprend ce syntagme dans un énoncé ayant une autre fonction, mais aussi lors de synthèses ou de résumés de fin d'histoire. Ils correspondent le plus souvent à des inanimés (plus de 60% des reprises) et dans une moindre mesure à des animés.

Exemple 327

ENS PS 124b *<je ne peux pas laisser mon petit bateau sans un petit ours pour le faire naviguer> [= ! lit le texte]*

[...]

ENS PS 126c *ah qu'est-ce qu'il va faire pour <se> [//] que la petite barque elle aille avec un petit ours ?*

Exemple 328

ENS GS 106b *mais Petit Ours lui le considère un petit peu comme un être vivant son bateau.*

ENS GS 107a *on pourrait penser qu'il le considère comme un être vivant.*

ENS GS 108a *comment est-ce qu'on sait qu'il le considère comme un être vivant ?*

Exemple 329

MER JUL 216d *c'est l'histoire d'un petit ours qui voulait faire comme les grands. ((MER referme l'album))*

Exemple 330

ENS MS 298a *ah bah c'est une belle histoire quand même ça ! ((ENS ferme le livre))*

IX.2.3.2.1.3. Cas particuliers des syntagmes nominaux possessifs en reprise immédiate

Les syntagmes nominaux possessifs employés pour les reprises immédiates correspondent dans une grande majorité des cas à des inanimés (environ 70% des reprises) et dans une moindre mesure à des animés. La marque du possesseur renvoie le plus souvent aux personnages principaux.

Exemple 331

MER SIM 8a *c'est sa maman tu crois ?*

La mère de SIM questionne l'enfant sur l'identité du personnage adulte, la marque du possesseur « sa » renvoie ici au personnage principal qui est Petit Ours.

Exemple 332

MER ANA 37b *et il a même mangé dans sa grotte regarde.*

Le syntagme nominal possessif employé par la mère d'ANA correspond cette fois-ci à un inanimé et la marque du possesseur « sa » de nouveau au Petit Ours.

Exemple 333

ENF JAM 56a donc i(l) va s(e) cacher dans **sa tente**.

L'enfant emploie un syntagme nominal possessif pour évoquer la tente dans laquelle va se réfugier le personnage principal qui est ici Monsieur Cochon.

IX.2.3.2.1.4. Cas particuliers des syntagmes nominaux sans déterminant en reprise immédiate

Ces syntagmes nominaux occupent une place importante dans les syntagmes nominaux utilisés dans les reprises immédiates particulièrement pour la lecture du support avec texte car ils réfèrent aux personnages principaux et secondaires désignés par un nom propre « Grand Ours » et « Petit Ours ».

Exemple 334

ENS MS 76a alors voilà Petit Ours joue. ((ENS pointe l'ours))

Exemple 335

ENF JAM 71a et P(e)tit Ours a am(e)né son joue. ((ENF pointe la poupée))

Dans le cas de la lecture du support sans texte, ces syntagmes nominaux réfèrent également à un nom propre donné au personnage principal mais également à des syntagmes nominaux correspondant à des généralités.

Exemple 336

MER LIL 7a et **Monsieur cochon** s'en va. ((MER tourne la page))

Exemple 337

MER ANA 69a oh tu vois il a son **slip** de bain quand même.

MER ANA 69b ah non c'était son **slip** il était en **habit** (.) et là il est tout mouillé.

MER ANA 69c juste en **slip**.

Comme pour les premières mentions, les syntagmes nominaux en reprise immédiate peuvent dans certains cas apparaître avec une dislocation. Voyons plus précisément dans quels cas ceux-ci se rencontrent.

IX.2.3.2.1.5. Cas particuliers des dislocations nominales en reprise immédiate

Les dislocations nominales portent pour une large part sur des animés (60% des dislocations) mais également sur des inanimés et sont accompagnées dans une grande majorité des cas par des déterminants définis. Ces dislocations nominales peuvent marquer un contraste ou bien apparaître après avoir tourné une page.

Exemple 338

ENS PS 299b *qu'est-ce qu'i(l)s ont fait les autres personnages ?*

L'enseignante de PS et les élèves décrivent en premier lieu ce que font la poule et le renard sur la mer (ils sont dans une barque, le renard rame), puis celle-ci les questionne sur ce que font à leur tour les autres personnages sur la mer.

Exemple 339

ENS MS 192a *mais la poule et le renard i(ls) font quoi ?*

De la même façon, l'enseignante de MS et les élèves décrivent ce que font les compagnons de la poule, puis celle-ci les questionne sur ce que font à leur tour le renard et la poule.

Exemple 340

ENF ANA 39b *et là <il> [/] il s'endort le petit ours.*

L'enfant ANA vient de tourner la page et décrit ce qu'elle voit.

Regardons maintenant plus précisément le cas des pronoms.

IX.2.3.2.2. Les pronoms en reprise immédiate

Nous avons choisi de considérer, pour la reprise immédiate, six types différents de pronoms : les pronoms clitiques de 3^{ème} personne, les pronoms interrogatifs, les pronoms démonstratifs et plus particulièrement le pronom démonstratif de type « c' », les pronoms possessifs et les pronoms « autres » qui regroupent dans ce cas précis les pronoms indéfinis, les pronoms adverbiaux, numéraux, relatifs et toniques.

Le tableau ci-dessous présente les distributions des différents pronoms utilisés en moyenne par les mères, les enseignants et les enfants à la maison et à l'école pour reprendre de manière immédiate les référents lors de la lecture du support avec texte et sans texte.

	Lecture support sans texte						Lecture support avec texte					
	Pronoms clitiques	Pronoms interrogatifs	Pronoms « c' »	Pronoms possessifs	Pronoms démonstratifs	Autres pronoms	Pronoms clitiques	Pronoms interrogatifs	Pronoms « c' »	Pronoms possessifs	Pronoms démonstratifs	Autres pronoms
Moyenne MER	63,6	4,9	14,0	7,4	2,9	7,3	56,4	5,9	10,3	15,6	3,2	8,5
Moyenne ENS	66,3	8,8	11,2	6,3	2,0	5,4	58,6	7,8	12,1	6,9	6,5	8,1
Moyenne ENF maison	69,4	0,7	11,1	9,3	2,6	7	58,9	2,7	13,8	18,2	0,8	5,7
Moyenne ENF école	74,8	0,1	7,2	2,8	3,6	11,5	66,3	0,4	10,8	15,1	3,4	6,6

Tableau 33 Distributions des différents pronoms utilisés par les mères, les enseignants et les enfants à la maison et à l'école dans la reprise immédiate des référents (moyennes en pourcentage)

Comme nous pouvions nous y attendre, les pronoms les plus fréquemment employés en reprise immédiate sont les pronoms clitiques de 3^{ème} personne. Ces pronoms apparaissent également le plus dans la recherche de Weck (1991) ainsi que dans celle de Weck et Salazar Orvig (2014). Néanmoins, adultes comme enfants emploient d'autres catégories de pronoms pour reprendre des éléments déjà mentionnés : les pronoms démonstratifs de type « c' », les pronoms possessifs, les pronoms « autres » et les pronoms interrogatifs. Les pronoms « autres » regroupent dans ce cas précis les pronoms relatifs, les toniques, tous deux les plus présents, mais aussi les pronoms indéfinis, les adverbiaux et les numéraux. Les pronoms démonstratifs autres que « c' » occupent une faible part quel que soit le support.

De plus, nous remarquons que les pronoms personnels clitiques s'avèrent moins fréquents lors de la lecture du support avec texte que lors de celle du support sans texte. Cette différence peut notamment être due au fait que les locuteurs emploient davantage les syntagmes nominaux « Petit Ours » et « Grand Ours » pour référer aux personnages principaux des lectures avec support texte. En revanche, les pronoms que nous avons regroupés dans la catégorie « autres » occupent en moyenne une place plus importante lors de la lecture du support avec texte que sans texte. Parmi ces pronoms, nous retrouvons des pronoms toniques qui marquent un contraste entre les conduites de Petit Ours et de Grand Ours.

Exemple 341

MER SIM 39a

est-ce que tu crois que Petit Ours il fait ça pour faire plaisir à Grand Ours [=/#] ou bien qu(e) c'est lui finalement qu(e) ça ennuyait ?

Exemple 342

MER JEA 46a *sa petite maison à lui.*

En outre, les pronoms possessifs sont plus présents dans les reprises immédiates des mères et des enfants à la maison tant lors de la lecture du support sans texte qu'avec texte que dans celles des enseignants et des enfants à l'école. Les pronoms interrogatifs ne se trouvent quasiment que dans les discours des adultes. Ils permettent de souligner et d'insister sur un élément en particulier.

Exemple 343

PAI VIO 74a *i(l) veut pas rentrer euh où est l(e) renard pa(r)ce qu'il est trop gros.*

[...]

ENS MS 183c *et où est-ce qu'il est d'ailleurs le renard ?*

Voyons avec plus de précision ce que représente notamment les pronoms clitiques de 3^{ème} personne, les pronoms démonstratifs de type « c' », les pronoms possessifs et les pronoms interrogatifs.

IX.2.3.2.2.1. Cas particuliers des pronoms clitiques de 3^{ème} personne en reprise immédiate

Les pronoms clitiques de 3^{ème} personne reprennent le plus souvent des animés, généralement les personnages principaux et dans quelques cas les personnages secondaires. Les inanimés occupent une faible part. Ces pronoms personnels sont employés pour un même thème.

Exemple 344

MER LUD 56b *et là qu'est-ce qu'il fait ? ((MER pointe Petit Ours qui fait son lit))*

[...]

MER LUD 57a *non il fait son lit en fait.*

MER LUD 57b *tu vois il a fait le matelas en dessous avec les branchages. ((MER pointe le matelas))*

MER LUD 57c *et après il met euh la couverture. ((MER pointe Petit Ours))*

Exemple 345

ENS MS 236a *et qu'est-ce qu'il a l'intention de faire à votre avis ?*

PAI VIO107a *<il va> [//] il est allé sur le bateau. ((PAI mime une action avec ses bras))*

PAI VIO107b *et il s'échappait avec la poule. ((PAI mime le fait de ramer))*

ENS MS 237a *d'accord.*

ENS MS 237b *il est en train de courir pour s'échapper avec la poule.*

Exemple 346

MER ELI 159a	et là le train il est en train d(e) faire quoi ? ((MER revient sur la page précédente))
ENF ELI 138a	<i(l)> [/] <i(l)> [/] i(l) s'arrête.
MER ELI 160a	ah ben non.
ENF ELI 139a	ben si pa(r)ce que regarde. ((ENF pointe la fumée du train))
MER ELI 161a	ben oui mais justement ça ça veut dire quoi ?
ENF ELI 140a	<i(l) [=! réfléchit]> [/] (.) il avance. ((ENF suit du doigt le train))
MER ELI 162a	voilà.
MER ELI 162b	< il est en train d(e) démarrer> [>].

IX.2.3.2.2.2. Cas particuliers des pronoms démonstratifs de type « c' » en reprise immédiate

Les pronoms démonstratifs « c' » sont utilisés le plus souvent pour caractériser des inanimés (plus de 60% des démonstratifs) et dans une moindre mesure des animés.

Exemple 347

MER SIM 55b	qu'est-ce qu'on met dans les potagers ? ((MER revient sur la page précédente))
ENF SIM 70a	des croix.
MER SIM 56a	c'est un épouvantail. ((MER pointe l'épouvantail))

Le pronom démonstratif « c' » est dans un énoncé de réponse, il reprend alors le pronom interrogatif « que » qui amenait à une catégorisation.

Exemple 348

MER JUL 88a	elle est gentille quand même la maman pa(r)ce que t'as vu + /? ((MER revient en arrière))
ENF JUL 68a	O. [=! opine de la tête]
ENF JUL 68b	non c'est l(e) papa. ((ENF pointe le papa))
ENF JUL 68c	c'est l(e) papa.
MER JUL 89a	ou l(e) papa.
MER JUL 89b	bon euh c'est Grand Ours en fait.
MER JUL 89c	on sait pas si c'est l(e) papa ou la maman.

Le pronom démonstratif « c' » employé par JUL reprend le syntagme nominal « la maman » énoncé par sa mère. Il catégorise par contraste le personnage.

IX.2.3.2.2.3. Cas particuliers des possessifs en reprise immédiate

Le pronom possessif caractérise le plus souvent des animés et dans une moindre mesure des inanimés. La marque du possesseur renvoie le plus souvent aux personnages principaux.

Exemple 349

ENS GS 224a le renard est arrivé dans **son** terrier.

Exemple 350

MER JEA 55a et alors qu'est-ce qu'il est obligé de faire le cochon pour la récupérer **sa** tente?

IX.2.3.2.2.4. Cas particuliers des pronoms interrogatifs en reprise immédiate

Les pronoms interrogatifs, qui priment pour l'introduction des référents nouveaux, s'avèrent moins présent lors des reprises immédiates. Dans la grande majorité des cas ils portent sur des inanimés. En outre, ils apparaissent bien souvent lors de la lecture du support avec texte après un passage lu. Ils permettent de mettre en avant certains éléments du texte ou des illustrations jugés importants par les adultes. Ils marquent une insistance.

Exemple 351

MER LUD 45a <et <Grand Ou(rs)> [/] Grand Ours aide Petit Ours à transporter ce qu'il faut> [=! lit le texte].

MER LUD 46b alors **qu'est-ce** qu'ils transportent ?

Après avoir lu un passage de l'histoire la mère de LUD la questionne sur ce qu'elle en a compris et vu sur l'image. Dans ce cas précis, les éléments transportés sont en premier lieu évoqués dans le texte lu par l'emploi du pronom relatif « ce que » puis dans la question suivante de la mère par l'emploi du pronom interrogatif « que ».

Quel que soit le support, les pronoms interrogatifs peuvent également être utilisés soit lorsque la première mention d'un référent est non verbalisée soit suite à une incompréhension ou soit lorsque l'énoncé prononcé ne correspond pas à celui attendu.

Exemple 352

MER JUL 203a et là tout d'un coup arrive 0. ((MER tapote sur le cochon cigare))

MER JUL 203b regarde. ((MER pointe la voiture))

MER JUL 203c **qui** est-ce qui arrive ? ((MER fait un va et vient avec son doigt entre la voiture et le cochon cigare))

[...]

MER JUL 205a c'est **qui** le pianiste ? ((MER pointe le cochon cigare))

Exemple 353

ENF ROM 16a <y a un lapin derrière lui> [=! dit en riant].

MER ROM 23a y a **qui** derrière lui ?

L'enfant ROM rit quand il prononce son énoncé, sa mère ne comprenant pas ce qu'il dit lui demande alors à travers sa question de répéter son propos.

Exemple 354

ENF JAM 90a il enlève son pull.

MER JAM 112a pour quoi faire ?

ENF JAM 91a pour aller dans la lave. ((ENF pointe le lac de la page suivante))

MER JAM 113a ouais.

MER JAM114a dans la **quoi** ?

ENF JAM 92a lave.

MER JAM 115a dans la mare.

La mère de JAM a cette fois-ci très bien compris ce qu'a dit son enfant mais lui demande de répéter sa réponse soit en vue de vérifier si qu'elle a bien entendue est ce qu'il a dit précédemment soit pour voir si l'enfant donne la même réponse.

Ces pronoms peuvent correspondre à des pronoms simples ou bien à des pronoms disloqués. Voyons plus précisément ce que représentent ces dislocations pronominales.

IX.2.3.2.2.5. Cas particuliers des dislocations pronominales en reprise immédiate

Les dislocations pronominales représentent le plus souvent des animés, que ce soit les personnages principaux ou les personnages secondaires. Elles peuvent être accompagnées d'un geste de pointage. Elles marquent de nouveau un contraste entre les personnages.

Exemple 355

MER LIL 32g **il** va être un peu triste **lui** non ?

La mère de LIL évoque Grand Ours qui redescend tout seul chez lui. Petit Ours a l'air content d'être seul dans sa petite grotte alors que Grand Ours a l'air triste de rentrer seul.

Exemple 356

MER OSC 56b *et p(u)is lui il a pas de chemise. ((MER pointe Monsieur Cochon))*

La mère d'OSC réfère à Monsieur Cochon. Elle accompagne son propos d'un geste de pointage ce qui permet de distinguer ce personnage des deux autres. Elle souligne le fait que Monsieur Cochon n'a pas de chemise alors que les deux autres personnages en ont une.

Exemple 357

ENS PS 51a *ça c'est un lapin ? ((ENS observe avec attention ce que ENF Jules montre))*

Un enfant pointe un des personnages de l'histoire et dit que c'est un lapin (c'est en fait un ours). L'enseignante à travers son questionnement cherche à montrer à l'enfant que sa dénomination est inexacte. L'enfant rectifie alors son propos et dit que c'est un ours.

IX.2.3.2.3. Non verbalisation des référents en reprise immédiate

Les référents peuvent, dans quelques cas, en reprise immédiate, être non verbalisés. Dans ces cas, ces non verbalisations correspondent soit à des ébauches accompagnées ou non d'un pointage soit à des anaphores zéro. Contrairement à la situation d'introduction, en reprise immédiate ces référents non verbalisés apparaissent davantage lors de la lecture du support avec texte que sans texte chez l'ensemble des locuteurs.

Exemple 358

PER ROM 236a *voilà ils sont devant la +..?*

Exemple 359

MER JAM 30a *là. ((MER pointe de nouveau la bûche))*

Exemple 360

MER ELI 6b *<il était une fois deux ours> [=! lit le texte].*

MER ELI 6c *<Grand Ours> [=! lit le texte].*

MER ELI 7a *tu le vois ?*

<i>MER ELI 7b</i>	<i><où il est> [=! chuchote]?</i>
<i>ENF ELI 2a</i>	<i>là. ((ENF pointe du doigt Grand Ours))</i>
<i>MER ELI 8a</i>	<i><et Petit Ours> [=! lit le texte].</i>
<i>ENF ELI 3a</i>	<i>0. ((ENF pointe du doigt Petit Ours))</i>

Exemple 361

<i>MER JUL 102a</i>	<i>notre petit cochon voyageur a bien profité de cette petite balade <en &p> [/] en cheval et en carriole.</i>
<i>MER JUL 102b</i>	<i>et décide de reprendre sa route tout seul.</i>

IX.2.3.1.4. Synthèse des reprises immédiates

Cette analyse des reprises immédiates met en évidence qu'outre les pronoms clitiques, les plus attendus, les différents locuteurs peuvent utiliser d'autres catégories de pronoms et de syntagmes nominaux pour maintenir la référence. En reprise immédiate, nous constatons que les conduites des enfants et des adultes pour une même situation sont globalement identiques, parallèles dans les cas de questions-réponses, mais qu'il existe en revanche des différences entre les situations et les supports.

A l'école, les enseignants et les enfants produisent plus de syntagmes nominaux, notamment définis, de dislocations nominales que les mères et les enfants à la maison. Inversement, à la maison, ceux-ci emploient en moyenne plus de pronoms, notamment possessifs, de syntagmes nominaux indéfinis et de dislocations pronominales.

De plus, à la maison, lors de la lecture du support avec texte, les mères et les enfants produisent moins de pronoms que lors de la lecture du support sans texte alors que c'est l'inverse à l'école. En revanche, le support avec texte génère plus de non verbalisation des référents, plus de syntagmes nominaux, moins de clitiques et de dislocations que le support sans texte.

Par ailleurs, les mères des enfants les plus jeunes comme les enseignants des enfants les plus âgés produisent plus de syntagmes nominaux que de pronoms, inversement pour les mères des enfants les plus âgés et de l'enseignante des enfants les plus jeunes.

Intéressons-nous à présent aux catégories d'expressions référentielles utilisées lors des réactivations de référents par les adultes et les enfants.

IX.2.4. Réactivation des référents

Dans cette partie nous analysons, en premier lieu, la manière dont se distribuent les différentes catégories d'expressions référentielles et, en second lieu, pour chaque catégorie, le type d'expressions référentielles utilisés par les adultes et les enfants en réactivation.

IX.2.4.1. Distribution des expressions référentielles lors des réactivations

Nous avons observé qu'en première mention et en reprise immédiate les expressions référentielles étaient plus souvent produites par les mères à la maison et par les enfants à l'école. Nous faisons le même constat pour la réactivation des référents.

A la maison, quel que soit le support, nous constatons que les mères en moyenne réactivent davantage les référents (71,2% lors de la lecture du support sans texte et 68,8% lors de celle du support avec texte) que leur enfant (28,8% et 31,2% respectivement lors de la lecture de chacun des supports). Néanmoins cet écart entre adultes et enfants tend à diminuer voire à s'inverser chez les dyades composées d'enfants âgés de 5 ans : lors de la lecture du support sans texte ces derniers réactivent 41,4% des référents et 60,7% lors de celle avec support texte.

En revanche, à l'école, les enfants dans leur ensemble réactivent plus fréquemment les référents (58,2% des reprises lors de la lecture du support sans texte et 55,0% lors de celle avec texte) que les enseignants (41,8% et 45,0% des reprises respectivement lors de la lecture de chacun de ces supports).

Voyons plus précisément ce qu'il en est des différentes catégories d'expressions référentielles utilisées dans les réactivations des référents.

IX.2.4.2. Catégories des expressions référentielles utilisées dans les réactivations des référents

Dans le tableau suivant, nous présentons les distributions des catégories d'expressions référentielles employées en moyenne par les mères, les enseignants, les enfants à la maison et à l'école lors de réactivations des référents.

	Support sans texte					Support avec texte				
	Syntagmes nominaux	Pronoms	Syntagmes nominaux en dislocation	Pronoms en dislocation	Référents non verbalisés	Syntagmes nominaux	Pronoms	Syntagmes nominaux en dislocation	Pronoms en dislocation	Référents non verbalisés
Moyenne MER	46,3	33,1	13,9	5,9	0,8	66,7	16,1	10,7	4,4	2,1
Moyenne ENS	58,3	26,1	12,3	1,9	1,4	49,1	21,6	24,8	1,5	3,0
Moyenne ENF maison	43,0	42,9	7,3	4,2	2,5	81,3	7,4	4,5	2,5	4,3
Moyenne ENF école	60,8	28,1	9,8	0,3	1,0	72,6	16,7	9,6	1,1	0,0

Tableau 34 Distributions des catégories des expressions référentielles utilisées par les mères, les enseignants et les enfants à la maison et à l'école dans les réactivations des référents (moyennes en pourcentage)

Les réactivations peuvent être de deux sortes : le référent est réactivé soit dans la même séquence narrative soit à distance, dans une séquence narrative autre que celle de sa dernière mention. Ces réactivations se déroulent néanmoins le plus souvent dans la même séquence narrative et moins à distance.

Comme il peut être attendu, quels que soient le support et la situation, la grande majorité des réactivations se réalise au moyen de syntagmes nominaux (dislocations comprises). Néanmoins, les pronoms (dislocations comprises) occupent une place non négligeable. Les référents non verbalisés s'avèrent en revanche très peu présents. De plus, nous observons que le nombre de syntagmes nominaux est plus important et le nombre de pronoms moins important lors de la lecture du support avec texte que lors de la lecture du support sans texte. Nous pouvons de nouveau considérer que cette augmentation des syntagmes nominaux est due notamment à l'emploi des référents « Petit Ours » et « Grand Ours ». En outre, quel que soit le support, nous constatons que les enfants à l'école produisent plus de dislocations nominales que les enfants à la maison. Les enseignants produisent quant à eux nettement plus de dislocations nominales lors de la lecture du support avec texte que sans texte. Les mères comme les enfants à la maison, quel que soit le support, recourent davantage aux dislocations pronominales que les enseignants et les enfants à l'école.

De la même façon Bamberg (1987), Hickmann, Hendricks, Roland & Liang (1995) ainsi que Hickmann et Hendricks (1999) ou encore de Weck et Salazar Orvig (2014), remarquent que les réactivations se réalisent le plus souvent au moyen de syntagmes nominaux et dans une moindre mesure de pronoms. Ces deux dernières auteures constatent néanmoins qu'il existe des différences dans la distribution de ces catégories en fonction du type de réactivation. Nous faisons un constat similaire à celui présenté par ces deux auteures chez nos

mères lors de la lecture du support sans texte : lorsque la réactivation se réalise dans la même séquence narrative les pronoms priment sur les syntagmes nominaux alors que lorsqu'elle se fait à distance c'est l'inverse, les syntagmes nominaux priment sur les pronoms. En revanche, ce constat ne se retrouve pas lors de la lecture du support sans texte chez les enseignants ainsi que lors des lectures du support avec texte chez les mères et les enseignants : les syntagmes nominaux sont dans tous les cas davantage présents que les pronoms.

Par ailleurs, nous remarquons que les référents non verbalisés apparaissent davantage lors de la lecture du support avec texte que sans texte.

Voyons avec plus de précision ce qu'il en est des expressions référentielles utilisées pour chaque catégorie lors des réactivations.

IX.2.4.2.1. Les syntagmes nominaux en réactivation

Nous avons choisi de porter notre attention, de la même façon que pour l'introduction et la reprise immédiate des référents, sur cinq types différents de syntagmes nominaux : les syntagmes nominaux indéfinis, les syntagmes nominaux définis, les syntagmes nominaux possessifs, les syntagmes nominaux démonstratifs et les syntagmes nominaux sans déterminants.

Dans le tableau suivant nous présentons les distributions des différents syntagmes nominaux produits par les mères, les enseignants et les enfants à la maison et l'école en réactivation lors de la lecture du support sans texte et avec texte.

	Support sans texte					Support avec texte				
	Syntagmes nominaux indéfinis	Syntagmes nominaux définis	Syntagmes nominaux possessifs	Syntagmes nominaux démonstratifs	Absence de déterminant	Syntagmes nominaux indéfinis	Syntagmes nominaux définis	Syntagmes nominaux possessifs	Syntagmes nominaux démonstratifs	Absence de déterminant
Moyenne MER	6,9	68,8	13,4	2,9	8,6	9,7	21,7	45,3	6,7	16,6
Moyenne ENS	12,7	72,4	7,6	2,8	4,4	14,4	47,3	15,0	8,9	14,4
Moyenne ENF maison	5,8	63,6	22,8	0,0	7,8	16,3	14,6	33,0	4,1	32,0
Moyenne ENF école	16,9	79,7	2,8	0,0	0,7	13,9	62,4	19,2	0,0	4,5

Tableau 35 Distributions des différents syntagmes nominaux utilisés par les mères, les enseignants et les enfants à la maison et à l'école dans la réactivation des référents (moyennes en pourcentage)

Lors de la réactivation des référents, il est généralement attendu que les locuteurs emploient des syntagmes nominaux définis. Dans notre activité de lecture conjointe, ces usages se retrouvent quels que soient les locuteurs lors de la lecture du support sans texte mais pas lors de celle du support avec texte. Nous constatons alors qu'il existe des différences dans les réactivations des syntagmes nominaux en fonction du support (sans texte versus avec texte) et des situations (maison versus école).

A la maison, lors la lecture du support sans texte, les mères comme les enfants réintroduisent davantage les référents au moyen de syntagmes nominaux définis et dans une moindre mesure de syntagmes nominaux indéfinis et possessifs ou de syntagmes nominaux sans déterminant. Les syntagmes nominaux démonstratifs sont quasiment inexistantes. En revanche, lors de la lecture du support avec texte, ces locuteurs produisent davantage de syntagmes nominaux possessifs et dans une moindre mesure des syntagmes nominaux définis, indéfinis, démonstratifs et sans déterminants.

A l'école, tant lors de la lecture du support sans texte que lors de celle du support avec texte, les enseignants et les enfants produisent le plus souvent en réactivation des syntagmes nominaux définis et dans une moindre mesure des syntagmes nominaux indéfinis, possessifs et sans déterminant. Les syntagmes nominaux démonstratifs sont les moins représentés.

Ainsi, quelle que soit la situation, des différences dans les distributions apparaissent suivant le support utilisé : lors de la lecture du support avec texte, adultes et enfants recourent moins aux syntagmes nominaux définis et davantage aux syntagmes nominaux possessifs et sans déterminant que lors de la lecture du support sans texte. Les usages notamment des syntagmes nominaux sans déterminant lors de la lecture avec texte sont dus à la présence des noms attribués aux deux ours (comme pour la première mention et la reprise immédiate). L'augmentation des syntagmes nominaux possessifs et la baisse des définis peuvent être liées aux éléments présents dans les différentes histoires. En effet, dans les histoires des ours, le petit ours dispose de différents objets qui se retrouvent selon les lieux où il se rend. Lors des lectures sans texte, particulièrement pour l'histoire des petits cochons, les réactivations concernent davantage des personnages ou des éléments tels la voiture et moins des objets possédés.

Par ailleurs, quel que soit le support, en moyenne les enseignants et les enfants à l'école recourent davantage aux syntagmes nominaux indéfinis et définis que les mères et les enfants à la maison qui recourent en revanche davantage aux syntagmes nominaux possessifs et aux syntagmes nominaux sans déterminant.

Regardons plus précisément à quoi correspondent les syntagmes nominaux dans les réactivations de référents.

IX.2.4.2.1.1. Cas particuliers des syntagmes nominaux définis en réactivation

Les syntagmes nominaux définis sont les plus attendus lors des réactivations de référents. Ils sont le plus souvent représentés par des inanimés (plus de 80% des réactivations) et dans quelques cas par des animés, généralement des personnages secondaires.

Exemple 362

PER 107b *derrière i(l) y a la couverture et après +//. ((PER pointe la couverture))*
[...]
PER ROM 141f *donc il a tout pour dormir Petit Ours ?*
ENF ROM 112a *oui.*
PER ROM 141a *qu'est-ce qu'il a ?*
ENF ROM 113a *il a **la couverture**.*

Exemple 363

MER ANA 67a *<non c'est le chien qui lui vole ses habits.> [=! sourit]*
[...]
MER ANA 73a *oui parce que **le petit chien** lui a volé ses habits.*

IX.2.4.2.1.2. Cas particuliers des syntagmes nominaux possessifs en réactivation

Les syntagmes nominaux possessifs sont le plus souvent représentés par des inanimés et dans quelques cas par des animés. La marque du possesseur renvoie le plus souvent aux personnages principaux.

Exemple 364

MER SIM 12b *il a demandé qu'on l'amène.*
[...]
MER SIM 79b *il rejoint **ses amis** <qui lui avaient> [//] qui l'avaient laissé monter ?*

Exemple 365

MER JUL 248b *mais du coup ça va peut-être lui permettre de dormir parce que lui il a pas récupéré sa tente tout à l'heure.*
MER JUL 249a *il était tombé dans l(e) train en essayant de la rattraper.*
[...]

ENF JUL 183a il veut récupérer <sa> [/] **sa tente**.

Dans les deux exemples la marque du possesseur renvoie à Monsieur Cochon.

IX.2.4.2.1.3. Cas particuliers des syntagmes nominaux indéfinis en réactivation

Les syntagmes nominaux indéfinis, qui ne sont généralement pas attendus dans des réactivations, sont le plus souvent représentés dans notre situation par des inanimés et dans quelques cas par des animés, à la fois les personnages principaux et secondaires. Ils sont dans de nombreux cas utilisés lors de synthèses de ce qui vient d'être dit ou de rappels de l'histoire.

Exemple 366

MER JUL 102a notre petit cochon voyageur a bien profité de cette petite balade <en &p> [/]
en **cheval** et en carriole.

[...]

MER JUL 159a il est monté <sur un> [/] sur la carriole avec **un cheval**.

Exemple 367

ENF JAM 138a des messieurs qui étaient dans la salle de concert.

[...]

MER JAM 215b il s'est fait jeter d'**une salle de concert**.

Exemple 368

ENS GS 232a il a trouvé **une poule** comme amie.

Les syntagmes nominaux employés sont le plus souvent des syntagmes nominaux simples néanmoins de temps en temps peuvent également se rencontrer des syntagmes nominaux disloqués.

IX.2.4.2.1.4. Cas particuliers des dislocations nominales en réactivation

Les dislocations nominales sont le plus souvent représentées par un animé, le plus fréquemment des personnages secondaires. Ces dislocations correspondent généralement à des dislocations nominales définies. Elles marquent comme précédemment un contraste.

Exemple 369

<i>ENS PS 261a</i>	<i>qui est-ce qui est en train de s'éclairer auprès du feu ? ((ENS pointe le renard et le lapin))</i>
<i>ENF PAI 60a</i>	<i>le lapin.</i>
<i>ENS PS 312a</i>	<i>et le lapin.</i>
<i>[...]</i>	
<i>ENS PS 344a</i>	<i>oh comment il est l'ours ?</i>
<i>ENF PAI 79a</i>	<i>il est pas content.</i>
<i>[...]</i>	
<i>ENS PS 346b</i>	<i>et le lapin il est content ?</i>

En premier lieu, la réactivation du référent lapin se réalise à l'aide d'un syntagme nominal défini, la dislocation marque le contraste avec l'autre animal qui n'est pas content.

Exemple 370

<i>MER JUL 247a</i>	<i>et toute la famille cochon ramasse des pommes.</i>
<i>MER JUL 247b</i>	<i>et notre cochon voyageur les aide.</i>
<i>MER JUL 247c</i>	<i>les enfants font la fête.</i>
<i>MER JUL 247a</i>	<i>et la maman cochon qu'est-ce qu'elle fait ? ((MER pointe la dame en rouge))</i>

De la même façon la réactivation se réalise à l'aide d'un syntagme nominal défini, la mère de JUL le questionne sur ce que fait la maman après avoir décrit ce que font les autres cochons.

Voyons désormais ce qu'il en est des pronoms utilisés en réactivation.

IX.2.4.2.2. Les pronoms en réactivation

Pour la réactivation des référents nous considérons les six types de pronoms déjà présentés pour la reprise immédiate des référents.

Le tableau ci-dessous présente les distributions des différents pronoms utilisés en moyenne par les mères, les enseignants et les enfants à la maison et à l'école pour réactiver les référents lors de la lecture du support avec texte et sans texte.

	Support sans texte						Support avec texte					
	Pronoms clitiques	Pronoms interrogatifs	Pronoms « c' »	Pronoms possessifs	Pronoms démonstratifs	Autres pronoms	Pronoms clitiques	Pronoms interrogatifs	Pronoms « c' »	Pronoms possessifs	Pronoms démonstratifs	Autres pronoms
Moyenne MER	58,1	12,4	7,0	4,1	1,4	17,0	30,6	20,5	35,3	2,4	0,0	10,2
Moyenne ENS	34,6	45,1	15,8	0,0	4,5	0,0	28,1	43,2	23,4	5,3	0,0	0,0
Moyenne ENF maison	67,3	0,0	11,0	8,9	0,5	12,3	42,2	0,0	10,0	0,0	33,6	14,2
Moyenne ENF école	75,1	0,0	21,2	0,0	1,1	0,0	36,2	6,5	5,3	33,9	0,0	18,1

Tableau 36 Distributions des différents types de pronoms utilisés par les mères, les enseignants et les enfants à la maison et à l'école dans la réactivation des référents (en pourcentage)

Les résultats nous montrent des divergences selon les locuteurs et les situations.

Alors que quel que soit le support les enseignants produisent en premier lieu des pronoms interrogatifs, les mères ainsi que les enfants à la maison et à l'école utilisent le plus souvent des pronoms clitiques pour réactiver les référents. Les pronoms interrogatifs occupent également une place importante dans le discours des mères mais dans une moindre mesure. De plus, nous observons que les pronoms démonstratifs dont ceux de type « c' », les pronoms possessifs, les pronoms de type « autres » sont utilisés de manière très variable selon les supports et les locuteurs. Par ailleurs, quelles que soient les situations, nous notons qu'en moyenne le nombre de pronoms clitiques est moins important lors de la lecture du support avec texte que sans texte, inversement pour le nombre de pronoms interrogatifs.

Regardons plus précisément ce qui se passe pour les pronoms clitiques de 3^{ème} personne, les pronoms interrogatifs et les démonstratifs de type « c' ».

IX.2.4.2.2.1. Cas particuliers des pronoms personnels clitiques de 3^{ème} personne en réactivation

Les pronoms personnels clitiques de 3^{ème} personne représentent le plus souvent des animés et plus particulièrement les personnages principaux ainsi que, dans une moindre mesure, les personnages secondaires des histoires. Lorsque les locuteurs ont recours à ces pronoms personnels pour réintroduire les référents, dans la plupart des cas, ceux-ci correspondent à des entités ou à des groupes d'entités qui se trouvent sous l'attention des différents locuteurs.

Exemple 371

MER JAM 132a *donc le revoilà parti avec les vêt(e)ments de l'épouvantail.*
 [...]

MER JAM 137a *ah regarde **il** rencontre des pianistes. ((MER pointe les cochons en costume))*

La mère de JAM réfère à Monsieur cochon avec l'emploi du pronom « le » en premier lieu puis du pronom « il » en réactivation. L'histoire tourne autour de ce personnage donc cet emploi ne pose pas de problème de compréhension ou d'ambiguïté.

Exemple 372

MER LIL 39a *où est-ce qu'**il** a r(e)trouvé des habits ? ((MER pointe Monsieur Cochon du doigt))*

[...]

MER LIL 43a *et **il** arrive où ?*

Le personnage principal, Monsieur Cochon, est au moment de l'énonciation de ce dernier énoncé le seul cochon à arriver sur l'image, les autres étant déjà là. L'emploi du pronom « il » ne pose de nouveau pas de problème d'identification.

IX.2.4.2.2.2. Cas particuliers des pronoms interrogatifs en réactivation

Les pronoms interrogatifs utilisés pour réactiver un référent correspondent à la fois à des référents animés, personnages principaux et secondaires, et à des inanimés. Ils peuvent être accompagnés d'un geste de pointage.

Exemple 373

MER LUD 50a *et regarde ça c'est qui ça ? ((MER pointe le cochon cigare))*

ENF LUD 55a *le monsieur. ((ENF pointe le cochon cigare))*

[...]

MER LUD 130b ***qui** est-ce qui arrive là ? ((MER pointe le cochon cigare))*

La question posée par la mère de LUD ne pose pas réellement de problème d'identification à l'enfant car le personnage qui arrive et à qui la mère réfère est le seul qui correspond à un personnage déjà rencontré dans l'histoire, celui tombé en panne de voiture et qui n'a pas pris Monsieur cochon en auto-stop. L'identification du personnage est également facilitée par un pointage.

IX.2.4.2.2.3. Cas particuliers des pronoms démonstratifs de type « c' » en réactivation

Le pronom démonstratif « c' » réfère le plus souvent à des inanimés et dans une moindre mesure à des référents animés, généralement des personnages secondaires.

Exemple 374

MER LIL 6b j'ai Madame cochon avec l(e) Monsieur Cochon.
[...]
MER LIL 58a et <c'est> [///] est-ce que c'est la maman du début tu crois ? ((MER pointe la
maman cochon))

Les pronoms employés en réactivation peuvent être simples ou bien disloqués. Regardons plus précisément quelques dislocations pronominales.

IX.2.4.2.2.4. Cas particuliers des dislocations pronominales

Les dislocations pronominales sont le plus souvent utilisées pour représenter des animés, généralement les personnages principaux des histoires. Elles sont constituées le plus souvent d'un démonstratif, servant à la dénomination ou l'identification d'un personnage, ou d'un pronom tonique.

Exemple 375

MER ELI 253a <est-ce qu'i(l) s'est> [///] <est-ce que> [///] <qu'est-ce qui> [//] qu'est-
ce qu'on l'avait vu faire dans sa voiture ?
[...]
MER ELI 259b et lui i(l) fait quoi ? ((MER montre du doigt le cochon cigare))

L'enfant peut identifier le personnage du cochon cigare (secondaire) dont réfère sa mère grâce au pointage que cette dernière ajoute à l'emploi de la dislocation pronominale « lui il ».

Exemple 376

MER JUL 13a parce que <il a> [/] <il a>[/] il a un habit qui te fait penser à l'habit de
magicien ?
[...]
ENF JUL 22a <c'est qui> [/] c'est qui <ça <et> [//] et +/? ((ENF pointe Monsieur
Cochon))

L'enfant à travers son pointage permet l'identification du personnage principal, Monsieur Cochon, dont il réfère avec un pronom démonstratif disloqué « ça c'est ».

IX.2.4.2.3. Synthèse des réactivations

Cette analyse des réactivations nous montre de nouveau qu'au-delà de ce qui est attendu, à savoir les syntagmes nominaux définis, dans notre situation de lecture conjointe les locuteurs utilisent d'autres moyens pour réintroduire les référents. Ces emplois peuvent varier selon à la fois selon les situations, les locuteurs, les supports.

A la maison, lors de la lecture du support sans texte, les mères comme les enfants réactivent les référents au moyen de syntagmes nominaux définis alors que lors de la lecture du support avec texte c'est au moyen de syntagmes nominaux possessifs. Les syntagmes nominaux sans déterminants sont de nouveaux davantage utilisés lors de cette lecture du support sans texte. A l'école, les enseignants réactivent le plus souvent les référents au moyen de pronoms interrogatifs alors que les enfants comme les mères à la maison davantage au moyen de pronoms clitiques et de pronoms démonstratifs de type « c' ».

IX.3. Synthèse sur la référence

Dans notre situation de lecture conjointe dialoguée, les usages des différents locuteurs pour introduire de nouveaux référents, les reprendre de manière immédiate ou les réintroduire rejoignent, comme nous pouvions nous y attendre, ceux des locuteurs placés en situation monologique. En effet, en moyenne les locuteurs mentionnent pour la première fois les référents le plus fréquemment au moyen de syntagmes nominaux indéfinis, les reprennent au moyen de pronoms et réactivent au moyen de syntagmes nominaux définis.

Néanmoins, dans notre situation, des usages plus inattendus des syntagmes nominaux et des pronoms, comme nous avons pu le voir, font leur apparition pour marquer des oppositions, des contrastes, mais aussi une continuité dans le thème (personnages principaux), des généralités. Ils peuvent être accompagnés ou non de gestes de pointage.

Tant à l'école qu'à la maison, des syntagmes nominaux définis et des pronoms (interrogatifs, clitiques et démonstratifs de type « c' » peuvent être employés pour mentionner pour la première fois des référents. En reprise immédiate de référents, en plus des pronoms

clitiques de 3^{ème} personne, les locuteurs peuvent utiliser des pronoms démonstratifs de type « c' » et des possessifs mais aussi des syntagmes nominaux définis, voire indéfinis. Pour réactiver des référents, les locuteurs peuvent utiliser des pronoms interrogatifs, démonstratifs de type « c' » et des clitiques mais aussi des syntagmes nominaux possessifs.

Par ailleurs, nos situations de lecture conjointe sont proches de celles que vivent les enfants au quotidien à l'école et à la maison avec un adulte, ainsi les usages de ces enfants et de ces adultes dans notre recherche s'avoisinent de ceux qu'ils réalisent dans ces situations quotidiennes. Le fait que les enfants utilisent des formes définies en situation monologique peut ainsi se comprendre du fait qu'ils reproduisent leurs usages quotidiens de situations dialogiques dans lesquelles les adultes emploient eux-mêmes des formes définies.

Ces usages « inattendus » se retrouvent dans nos deux situations (maison versus école) et avec nos deux supports (sans texte versus texte), même si nous constatons quelques variations d'une situation à l'autre et d'un support à l'autre.

Quel que soit le support, nous observons, que les mères et les enfants à la maison emploient de manière plus de pronoms que les enseignants et les enfants à l'école, mais aussi syntagmes nominaux possessifs, sans déterminants, de dislocations pronominales. A l'école, en revanche, ceux-ci produisent plus de syntagmes nominaux, notamment interrogatifs, mais aussi de dislocations nominales que les premiers.

En outre, contrairement aux recherches qui considèrent une progression dans l'usage des anaphoriques, nous ne relevons pas de différences significatives entre les enfants des différents âges. Néanmoins, nous constatons que les enfants peuvent agir différemment comme les adultes selon les situations et les supports. En revanche, nous remarquons que les conduites des mères et de l'enseignant des enfants les plus jeunes peuvent s'avérer, dans certains cas, différentes de celles des enseignants et des mères d'enfants plus âgés.

Pour finir, nous observons des différences selon les supports. Le support avec texte génère plus de syntagmes nominaux que de pronoms, plus de référents non verbalisés et de pronoms possessifs que le support sans texte. Ces différences sont à la fois dues à la présence du texte mais aussi aux éléments présents dans les illustrations.

Synthèse générale et conclusion

Tout au long de cette recherche nous nous sommes appliquées à décrire et caractériser les discours des adultes et des enfants au cours d'activités narratives en regardant plus spécifiquement la manière de raconter des histoires.

La revue de la littérature que nous avons menée nous permet de mettre en évidence que c'est parce que l'enfant participe à la construction de récits, qu'il intériorise des façons de faire et peut par la suite en construire et en produire seul. La manière dont adultes et enfants interagissent lorsqu'ils racontent conjointement des histoires joue un rôle primordial dans l'expérience narrative des enfants. C'est notamment par les modèles de récits que les adultes offrent aux enfants que ceux-ci se façonnent une idée de la tâche à accomplir. C'est pourquoi savoir comment les adultes et enfants s'y prennent pour raconter ensemble des histoires nous paraît être une question essentielle.

Les travaux portant leur attention sur les lectures conjointes mettent en lumière différents résultats. Certains d'entre eux soulignent qu'il existe deux grands styles d'interaction, un style d'interaction « faible » et un style d'interaction fort, à l'intérieur desquels les adultes adoptent des conduites plus ou moins variables. D'autres considèrent que les interactions peuvent varier au cours des lectures conjointes selon différents facteurs : l'âge des enfants, le support (texte, sans texte) ou bien la familiarité avec l'histoire. Les travaux qui s'intéressent plus particulièrement à la manière d'aborder une activité de lecture soulignent pour la plupart que celle-ci peut se décomposer en trois phases (une phase d'avant lecture, une phase d'après lecture, une phase finale), les parents comme les enseignants insistant plus ou moins sur les premières et troisièmes phases. D'autres travaux enfin, qui portent plus spécifiquement sur la référence, mettent en avant une progressivité de l'acquisition de la référence selon l'âge des enfants.

C'est dans ce cadre que les résultats de notre recherche doivent être situés. Cette dernière met en évidence des invariants dans la façon de raconter des histoires mais souligne aussi l'influence de différents facteurs.

En effet, quels que soient la situation, l'âge des enfants ou le support, un certain nombre d'éléments se rencontrent toujours dans les activités narratives que nous avons observées.

L'ensemble des adultes de notre recherche ont fait parler les enfants et ont construit avec eux les différents récits, ils n'ont pas monopolisé la parole. Il est possible que la consigne passée, qui était « racontez des histoires ensemble comme vous avez l'habitude de faire », ait induit indirectement une demande d'interaction et conduit ainsi les adultes à faire parler les enfants. Mais peut être aussi que pour ces adultes l'acte de raconter est différent de l'acte de lire et implique également davantage d'interactions.

Par ailleurs, chez l'ensemble des locuteurs nous observons une grande diversité des conduites narratives. Ceux-ci ont construit leur récit à la fois en s'appuyant sur la narration de l'histoire, comme cela peut être attendu, mais aussi en intégrant dans leur dialogue, en fonction de leurs attentes, objectifs, affinités, des discours autour de cette narration. Ils ne se sont pas restreints à du discours narratif mais l'ont enrichi d'autres types de discours (récit d'expérience personnelle, discours théorique, discours sur l'ici et le maintenant). De plus, leurs énoncés n'ont pas porté que sur des actions ou des événements de l'histoire mais sur des énoncés de genres discursifs très divers (des descriptions d'états, des anticipations, des catégorisations, des évaluations, des explications, des justifications, des argumentations) produisant ainsi une grande variété de récits.

De surcroît, nous observons que le dialogue ne se résume pas à un enchaînement de questions, réponses et réactions aux productions des enfants. Les adultes produisent en grande majorité des assertions, mais aussi des assertions sollicitantes ou encore des réponses. Les enfants de la même façon ne se limitent pas à la réponse aux questions qui leur sont posées, ils réalisent un grand nombre d'assertions et de questions. Il est également à noter que tous les adultes adoptent plus fréquemment une conduite étayante qu'une conduite non étayante. Ainsi, à travers différents moyens linguistiques et langagiers ils aident les enfants, à la fois dans leur élaboration verbale et l'exécution de la tâche à accomplir, à construire les récits. L'aide à l'élaboration verbale étant moins fréquente que l'aide à l'élaboration de la tâche. Ils cherchent alors davantage à construire le sens de l'histoire plutôt qu'à porter leur attention sur la manière de la mettre en mot.

Au-delà de ces invariants, nous observons des variations selon différents facteurs (situations, supports utilisés, âge des enfants).

En premier lieu, nous comparons les situations en elles-mêmes, familiale versus scolaire, car elles induisent des conduites globales.

Tout d'abord, de façon générale, nous remarquons que le style d'interaction des enseignants est plus « fort » que celui des mères. Même si, comme nous l'avons souligné précédemment tant les mères que les enseignants font participer les enfants, nous constatons que ces derniers engagent davantage les enfants à dialoguer. En particulier, la parole se répartit en moyenne mieux à l'école qu'à la maison. A l'école, les enseignants laissent plus d'espace discursif aux enfants que les mères à la maison bien qu'individuellement, les enfants prennent moins la parole à l'école qu'à la maison. De plus, de par le nombre plus important d'assertions dans les discours des enfants à l'école, nous pouvons dire que leur parole est plus « spontanée », ils prennent davantage d'initiatives. A la maison, même si les assertions sont importantes, les mères et enfants se situent plus dans des échanges de type question-réponse.

Néanmoins, nous observons qu'à la maison les conduites des mères comme celles des enfants sont plus variées que celles des enseignants et des enfants à l'école. Ainsi, les enseignants et les enfants à l'école restent plus fréquemment dans un discours normé composé d'assertions, de questions et de réponses, alors que les enfants et les mères à la maison s'en écartent plus fréquemment rendant ainsi leurs productions et les distributions des interventions plus diversifiées. Les mères réalisent un nombre important d'assertions sollicitantes, qui amènent à des conduites réflexives, des modèles de faire, mais aussi de discours « autres », qui valident ce que disent les enfants, ainsi que de réponses, les enfants produisent quant à eux plus de questions qu'à l'école.

Par ailleurs, nous remarquons que, suivant les situations, les distributions des types de discours employés (discours narratif, discours sur l'ici et le maintenant, récit d'expérience personnelle, discours théorique) varient : les enfants et les enseignants produisent plus de discours théorique que les mères et les enfants à la maison qui a contrario produisent plus de récits d'expérience personnelle. Les enseignants se situent ainsi dans une posture plus didactique que les mères qui cherchent davantage à faire comprendre l'histoire à travers leurs expériences, leurs vécus. De la même façon, nous observons que les enfants et les mères à la maison, outre les processus, les descriptions et anticipations produites par les enseignants et les enfants à l'école, ajoutent à leur discours des catégorisations et des évaluations, rendant de nouveau le récit plus riche.

Cette conduite plus « normée » se retrouve également pour la référence : les enseignants comme les enfants emploient plus fréquemment des syntagmes nominaux en première mention, ainsi qu'en reprise immédiate et en réactivation pour référer aux différents éléments

de l'histoire. Cette conduite est induite par la dynamique du dialogue en classe, composé pour beaucoup de reformulations et/ou de répétitions des énoncés des différents locuteurs. A la maison, les mères comme les enfants réfèrent au moyen de diverses catégories d'expressions référentielles, elles utilisent pour beaucoup des pronoms. Ces différences d'usage peuvent provenir également de la situation elle-même : mères et enfants réalisent beaucoup plus aisément des pointages pour référer, en plus de leurs discours, aux éléments des images.

Au final, les caractéristiques de la situation impactent les conduites des enseignants et des mères. Entrent ainsi en ligne de compte le nombre d'enfants présents dans l'activité narrative, la distance par rapport aux livres, les objectifs à atteindre, les représentations de la tâche et de la situation, qui rendent ainsi celles-ci plus « normées » et attendues. Ceci eput alors conduire à réfléchir à l'impact de la formation des enseignants sur leurs conduites.

En second lieu, nous observons, comme les travaux antérieurs sur le même sujet, une influence des caractéristiques du support utilisé et mettons en évidence des conduites très différentes, voire opposées, à l'école et à la maison dans la manière d'aborder ces deux supports.

Tout d'abord, même si les conduites des enseignants peuvent légèrement varier selon les supports, elles ne s'opposent pas. Quel que soit le support, les enseignants réalisent une lecture linéaire du texte, avec des pauses pour évoquer tel ou tel évènement ou éléments des illustrations ou du texte. Avec le support sans texte, les enseignants se montrent plus étayants, posent plus de questions, produisent un étayage plus de la tâche (cognitif), sollicitent ainsi davantage la parole des enfants. Les enseignants comme les enfants produisent alors plus d'assertions, plus de définitions, un étayage essentiellement basé sur du guidage et une conduite réflexive. Nous faisons l'hypothèse que les enseignants qui utilisent fréquemment ces deux types de supports à l'école se montrent probablement plus étayants avec le support sans texte car ont davantage conscience de la difficulté d'exploiter ce type de support.

Les mères ont, pour leur part, des conduites beaucoup plus divergentes d'un support à l'autre. L'activité narrative des mères se trouve davantage bouleversée lors de la lecture du support avec texte. En effet, alors que le support sans texte induit davantage une lecture linéaire au fil des pages tournées, le support avec texte induit des conduites très diverses : le récit construit par les participants peut se dérouler au fur et à mesure de la lecture de l'histoire mais aussi, en plus, en amont et en aval. Dans ce dernier cas, les mères après avoir lu l'histoire, interrogent ensuite les enfants sur ce qu'ils ont compris de l'histoire ou bien les amènent à faire un résumé ou un rappel d'éléments et d'évènements de l'histoire. De plus,

lors de la lecture du support avec texte, les mères parlent plus que les enfants, posent de nombreuses questions, notamment réflexives, adoptent une conduite fortement étayante, produisent plus un étayage plus de la tâche que linguistique et donc sollicitent davantage la parole des enfants. Comme ce support est davantage connu des mères et plus fréquemment pratiqué, elles adoptent des conduites fortement guidées comme elles pourraient le faire seules, à la maison, avec leurs enfants lors de lectures plaisir. Elles cherchent ainsi plus à construire le sens de l'histoire. Inversement lors de la lecture du support sans texte, les mères produisent plus d'assertions, comme les enfants, adoptent une conduite davantage orientée vers du guidage. Les enfants participent alors plus, sans que leur parole soit aussi souvent sollicitée. Ce support étant moins familier à la maison, les mères cherchent alors à questionner les enfants sur des détails des illustrations, à leur donner ou à recevoir des explications, des définitions, des catégorisations, de divers éléments contenus dans ces illustrations. La conduite est ainsi plus descriptive.

En troisième lieu, nous notons que les caractéristiques mêmes du support influent sur la manière de référer aux personnages, les types de discours employés ou encore les genres discursifs des énoncés.

Alors que dans le support avec texte des noms propres sont donnés pour référer aux personnages, dans le support sans texte, aucun n'est donné, c'est aux différents locuteurs d'en imaginer pour référer aux personnages. De plus, le texte n'introduit pas simplement les personnages au moyen de noms propres mais réfère tout au long de l'histoire aux personnages en employant ces expressions référentielles induisant ainsi davantage leur usage chez les locuteurs et moins l'usage de pronoms, particulièrement de clitiques.

A l'école, les enseignants s'appuient également souvent sur les mots du texte pour donner des définitions ainsi que des explications, justifications, argumentations.

En outre, les éléments des illustrations conduisent à employer des genres discursifs des énoncés différents (plus de dénominations lors de la lecture de l'album « Ah les belles vacances des petits cochons » qui présentent davantage d'éléments non connus des enfants, plus d'explications de vocabulaire, etc.) mais aussi à l'utilisation d'expressions référentielles différentes (dislocations pour marquer les contrastes, marques du possesseur pour les affaires du cochon, ou du petit ours).

Par ailleurs, nous observons une influence du thème de l'histoire. Les différentes histoires relatant les péripéties d'un petit ours invitent davantage les mères comme les enseignants à questionner ou à faire des commentaires en relation avec la vie des enfants.

En quatrième lieu, nous observons, comme dans la plupart des travaux de recherche, une influence de l'âge des enfants. Les conduites des enseignants se montrent progressives : l'enseignante de PS pose un nombre important de questions, est plus étayante, reste davantage dans du discours narratif composé essentiellement de processus et de catégorisations, contrairement aux enseignants de MS et de GS pour qui les assertions sont les plus fréquentes, utilisent dans leur discours narratif, en plus des processus, des descriptions et des anticipations, émettent des énoncés de genres discursifs différents (explication, justifications, argumentations, catégorisations, évaluations), enrichissent leurs récits de discours théorique et de récits d'expérience personnelle. A la maison, nous observons la situation inverse : les mères des enfants les plus âgés ont des conduites qui avoisinent celles de l'enseignante de PS alors que les mères des enfants les plus jeunes se conduisent comme les enseignants de MS et GS.

Ainsi, si le facteur âge influence les conduites des enseignants, il ne semble pas caractériser de la même manière les conduites des mères. On peut identifier des styles contrastés de conduites des mères. Des mères qui solliciteraient davantage la parole de l'enfant, qui s'appuieraient essentiellement sur la narration de l'histoire lue et des mères qui laisseraient plus libre cours à une parole « spontanée », qui proposeraient des conduites plus variées et diversifiées. Même s'il est difficile d'évaluer, comme le remarquent Volteau & Garcia-Debanc (2008), si des conduites relèvent plutôt d'un invariant lié à une compétence professionnelle ou d'un style particulier des enseignants, nous pensons néanmoins, étant donné la récurrence de l'opposition des conduites de l'enseignant des enfants les plus jeunes et des enfants les plus âgés, que ceux-ci soient en mesure de prendre en compte les capacités des enfants et d'adapter ainsi leurs conduites à un niveau donné. Il existerait ainsi un continuum entre les conduites des enseignants de la PS à la GS, qui irait d'une conduite sollicitant la parole des enfants à une conduite favorisant davantage la parole spontanée, les mères se positionnant sur cet axe dynamique en fonction de leurs styles particuliers.

Nous notons également qu'il existe une complémentarité des conduites des enfants et des adultes, les enfants adoptant des conduites similaires aux adultes se trouvant en interaction avec eux. La diversité de leurs conduites à l'école et à la maison montre qu'ils parviennent malgré tout à s'adapter à la situation dans laquelle ils interagissent mais aussi qu'ils ont intégré des manières de faire différentes et s'acculturent à des expériences différentes.

Nous nous sommes interrogées tout au long de notre recherche sur la manière dont adultes et enfants racontent ensemble une histoire dans deux situations, à la maison et à l'école. Nous

constatons qu'il n'existe pas une seule manière de raconter des histoires mais une variété qui peut changer de l'école à la maison, d'un support avec texte à un support sans texte, d'une histoire ayant un thème particulier, proche du vécu des enfants, à un autre qui s'en éloigne, mais aussi suivant les éléments présents sur les illustrations, l'âge des enfants ou tout simplement l'importance que l'on accorde à tel ou tel événement, mot, détail, etc. L'enfant est de fait confronté à une pluralité de façons de lire des histoires qui ne sont pas meilleures ou moins bonnes mais qui lui donnent une expérience narrative et l'aident à se construire une compétence narrative (manière d'aborder les histoires, types de discours, genres discursif des énoncés, expressions référentielles employés) très diversifiée.

Cette recherche est naturellement loin d'être épuisée et nous pourrions la poursuivre afin d'approfondir nos résultats et nos analyses concernant les facteurs d'influence mis en évidence. D'autres recherches exploratoires pourraient être menées sur les enseignants pour vérifier si leurs conduites dépendent moins de l'âge des enfants que de styles particuliers. Notre corpus de mères étant déjà enrichi du corpus FNRS « Interactions et dysphasie » et pour lequel nous trouvons des résultats similaires. D'autres encore permettraient d'inverser les albums sans texte proposés (les albums avec texte étant similaires) : utiliser l'album « Ah les belles vacances des petits cochons » à l'école et « Le voleur de poule » à la maison afin de contrôler l'effet support et d'observer si chacun maintient ses conduites ou adopte celles des locuteurs de l'autre situation. Ce travail pourrait aussi se poursuivre en comparant les conduites discursives de nos mères à celles d'autres adultes racontant de manière monologique une histoire, à un interlocuteur qui n'interagit pas, en vue d'évaluer les différences de conduites des mères avec un enfant et sans enfant.

Au-delà de ces approfondissements, cette recherche pourrait être enrichie d'une étude plus détaillée des interventions des adultes et des enfants en nous focalisant plus particulièrement sur les reformulations des adultes et des enfants. Nous avons déjà entrepris un travail sur les reprises des adultes (Vinel, Salagnac & Hassan, 2014) qui ne concernait que l'album sans texte, nous pourrions l'étendre à l'étude des reprises des enfants et des adultes racontant l'histoire à l'aide de l'album avec texte et ainsi observer de plus près les reformulations du texte lu.

A travers ces différentes recherches, notre travail pourrait servir de base à une étude plus large des manières de raconter à l'école.

Bibliographie

- ADAM J.-M. (1994). *Le texte narratif*, Paris, Nathan.
- ADAM J.-M. (1999). *Linguistique textuelle, Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
- ADAM J.-M. (1990/1996). « Eléments de linguistique textuelle. *Théorie et pratique de l'analyse textuelle* », Editions Mardaga, Liège.
- ADAM J.-M. (1997/2005). *Les textes, types et prototypes, récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Armand Colin, Paris.
- ADAM J.-M. (2011). *Genres de récit : narrativité et généricité des textes*. Paris, Harmattan-Academia.
- ADAM J.-M., (2001). « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? », *In: Langages, 35e année, n°141*, pp. 10-27.
- BAMBERG M. G. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language*, Vol. 49, Walter de Gruyter.
- BAKHTINE J.S. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Editions Gallimard.
- BARTHES R. (1966). « Introduction à l'analyse structurale des récits » *in Barthes R., Greimas A.-J., L'analyse structurale du récit*, Paris, Seuil, p. 1-27.
- BASTIDE I. & JOIGNEAUX G. (2014). « Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle ». *In « Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages », SPIRALES 53*, p.9-19.
- BEAUDOIN I., GIASSON J. & BOISCLAIR A. (1997). « Les interactions lors de la lecture d'histoires en première année » *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 4, n° 1, p.113-147.
- BENVENISTE E. (1966/2006). *Problèmes de linguistique générale, 1*. Paris, Editions Gallimard.
- BERMAN R.A & SLOBIN D.I. (1988/2013). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Psychology Press.
- BERNICOT J. (2000). « La pragmatique des énoncés chez l'enfant », *in « L'acquisition du langage Le langage en développement au-delà de trois ans » de M. Kail et M. Fayol*, PUF, p.45-82.
- BIGNASCA T. & REZZONICO S. (2010). « Étayage des mères et réactions des enfants dans une activité de narration », *Langage & pratiques*, 46, p.32-42.

- BOIRON V. & BENSALAH A. (2006). « Construire une méthodologie interprétative des albums à l'école maternelle : analyse des modalités de compréhension dialoguée et d'élaboration conjointe d'interprétations », *Mélanges CRAPEL*, n° 29, p. 41-54.
- BOIRON V. (2008). « La compréhension du récit de fiction en petite section : développement, apprentissage et perspectives didactiques », dans *Lecture de récits en maternelle*, Paris, Armand Colin.
- BOIRON V. (2010). « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes ». *Repères*, n°42, p.105-126.
- BREMOND C. (1966). « La logique des possibles narratifs » in Barthes R., Greimas A.-J., *L'analyse structurale du récit*, Paris, Seuil, p. 60-76.
- BREMOND C. (1973). *Logique du récit*, Paris, Seuil.
- BRES J. (1994). *La narrativité*. Editions Duculot, Louvain-la-Neuve.
- BRES J. (1994). « Je te raconte pas... » In Brès J. (dir.). *Le récit oral suivi de questions de narrativité. Colloque international*, Montpellier, 24-26 juin 1993.
- BRIGAUDIOT M., EWALD H. (1990). « Construction du récit en section des petits » *Repères*, N°2.
- BRONCKART J.P. (1985). *Le fonctionnement des discours, un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel.
- BRONCKART J.P. (1987). « Interactions, discours, significations », *Jean-Paul Bronckart, In: Langue française. N°74, La typologie des discours. pp. 29-50.*
- BRONCKART J.P. (1996). « Activité langagière, textes et discours, pour un interactionnisme socio-discursif ». *Delachaux et Niestlé*, Lausanne-Paris.
- BRONCKART J.P. (1997). « Action, discours et rationalisation ; l'hypothèse développementale de Vygotsky revisitée ». *Outils et signes. Perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky*, . Berne : P. Lang, p. 199-221
- BRONCKART J.P. (2002). « Les processus de socialisation. Le déterminisme culturel et son dépassement ». In: *III Conference for Sociocultural Research : New conditions for knowledge production : globalization and social practices*. Universidade Estadual de Campinas, p. 28
- BRONCKART J.P. (2003). « Constructivisme piagétien et interactionnisme vygotkien. Leurs apports à une conception des apprentissages et de la formation ». *Pour une éducation postnationale*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles. p. 129-147
- BRONCKART JP. (2004). « Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique », *Langages*, n° 153, p. 98-108.

- BRUNER J.S. (1983). « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème ». In J. Bruner (Ed.), *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris, Presses universitaires de France.
- BRUNER J. S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris, Retz.
- BRUNER J. (2006). « La culture, l'esprit, les récits ». *Enfance*, 58 (2), p.118-125.
- BUS A.G., VAN IJZENDOORN M.H. & PELLEGRINI A.D. (1995). « *Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read : A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy* », *Review of Educational Research*, 65(1), p. 1-21.
- BUS A.G., VAN IJZENDOORN M.H. (1988). « Mother-Child Interactions, Attachment, and Emergent Literacy: A Cross-Sectional Study ». *Child Development*, Vol. 59, No. 5, pp. 1262-1272.
- CANUT E. (2007). « L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle : rôle, modalités et enjeux des interactions langagières entre adulte et enfant ». Résumé de la conférence donnée au CASNAV-CAREP de Nancy-Metz, le mercredi 21 mars 2007.
- CEBE S. & GOIGOUX R. (2012). « Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement ». *Le français aujourd'hui*, n°179, p.21-36.
- CHAROLLES M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Paris, Editions OPHRYS.
- CORBLIN F. (2004). « Chaînes référentielles et communautés épistémiques », *CALaP*, n°24, p.115-120.
- CORBLIN, F. (2005). « Les chaînes de la conversation et les autres », dans *De la langue au style*, sous la direction de Jean-Michel Gouvard, Presses universitaires de Lyon, p.233- 254.
- DANIS A., BERNARD J.-M. & LEPROUX C. (2000). « Shared picture-book reading : A sequential analysis of adult-child verbal interactions ». *British Journal of Developmental Psychology*, 18(3), p.369-388.
- DE TEMPLE, J.M. et TABORS, P.O. (1994), «Styles of Interaction during a Book Reading Task: Implications for Literacy Intervention with Low-Income Families», *Communication présentée au congrès annuel de la National Reading Conference (San Diego, CA, November 30-December 3, 1994)*.
- DE WECK G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel (Suisse).
- DE WECK G. (1998). « Stratégies d'étayage avec des enfants dysphasiques : sont-elles spécifiques ? », *TRANEL*, 29, p.13-28.

- DE WECK G. (1997). « L'acquisition des discours à l'âge préscolaire: l'exemple du récit de d'expériences personnelles ». *Langage et pratique*, 39, p.2-8.
- DE WECK G. (2005). « Introduction et maintien des référents chez les enfants : rôle de la connaissance partagée », *Tranel*, n°41, p.33-48.
- DE WECK Geneviève, SALAZAR ORVIG Anne, BERNASCONI Mélanie, REZZONICO Stefano, VINEL Elise (2013). « The choice of referential expressions in narratives: telling a story to a child or to an experimenter ». Colloque international, L'acquisition des expressions référentielles : perspectives croisées, Paris, 25-26 octobre 2013.
- DE WECK G., SALAZAR-ORVIG A. (soumis) « Comment des mères racontent une histoire à leur enfant ? Usage des expressions référentielles dans le dialogue mère-enfant ».
- DELAMOTTE R. & AKINCI M.-A. (2012). *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte*. Monts, Presse Universitaire de Rouen et du Havre.
- DICKINSON D. & KLEBER R. (1989). « Variation in preschool teachers' styles of reading books ». *Discourse Processes*, 12(3), p.353-375.
- DICKINSON D.K, Mc CABE A., ANASTASOPOULOS L. (2002), « A Framework For Examining Book Reading in Early Childhood Classrooms ». In : *On reading to children: Parents and Teachers*, SA Stahl, AE Van Kleeck, EB Bauer – 2003, Mahwah, NJ: Erlbaum, Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- DICKINSON D.K. & SMITH M.W. (1994). « Long-Term Effects of Preschool Teachers' Book Readings on Low-Income Children's Vocabulary and Story Comprehension ». *Reading Research Quarterly*, 29 (2), p.104-122.
- DICKINSON D.K. & TABORS P.O. (1991). « Early literacy: Linkages between home, school and literacy achievement at age five », *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), p.30-46.
- DUNNING D. & MASON J. (1984). « An investigation of kindergarten children's expressions of story characters' intentions ». In 34th Annual Meeting of the National Reading Conference, St. Petersburg, FL.
- ECO U. (1979). *Lector in fabula, traduction française 1985*, Paris, Grasset & Fasquelle.
- ELLIS S., ROGOFF B. (1982). « The Strategies and Efficacy of Child versus Adult Teachers » *Child Development*, Vol. 53, No. 3, pp. 730-735.
- FANTAZI D. (2009). « Anaphores et chaînes référentielles dans la narration enfantine à l'oral et à l'écrit », *Actes du colloque AcquisiLyon 09*, Lyon, 3 et 4 décembre 2009.
- FAYOL M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Paris : Delachaux & Niestlé.

- FAYOL M. (2000), « Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit » in M. Kail et M. Fayol (eds), *L'acquisition du langage, Le langage en développement, Au-delà de trois ans*, Paris, PUF, p. 183-213.
- FILLIETTAZ L. (1996). « Une approche modulaire de l'hétérogénéité compositionnelle du discours. Le cas des récits oraux », *Cahiers de linguistique française*, n°21, p.261.
- FILLIETTAZ L., GROBET A., (1999). « L'hétérogénéité compositionnelle du discours : quelques remarques préliminaires », *Cahiers de linguistique française*, n°21, 213
- FILLIETTAZ, L. (2001). « Les types de discours », *Cercle 8* (<http://www.ucm.es/info/circulo/cercle.htm>).
- FIVUSH R., HADEN C., REESE E., (2006), «Elaborating on Elaborations: Role of Maternal Reminiscing Style in Cognitive and Socioemotional Development». *Child Development*, Vol. 77, pp. 1568-1588.
- FLORIN A., BRAUN-LAMESH M.M & BRAMAUD DU BOUCHERON (1985). *Le langage à l'école maternelle*. Liège : Mardaga.
- FLORIN A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : PUF.
- FRANCOIS F., HUDELLOT C. & SABEAU-JOUANNET E. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF.
- FRANÇOIS F. (1993). *Pratiques de l'oral. Dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Paris : Nathan.
- FRANÇOIS F. et DELAMOTTE R. (2004). *Enfants et récits : mises en mots et « reste »*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- FRIER C. (2006). « Au lit petit monstre : manières de lire et aspects interactionnels des rituels familiaux de lecture partagée » In Frier C. (dir.). *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris : Retz.
- GARCIA-DEBANC C. (1998). « Transpositions didactiques et chaîne de reformulations des savoirs : le cas des connecteurs ». *Pratiques*, 97(98), p.133-152.
- GARCIA-DEBANC C. (1999). « Evaluer l'oral ». *Pratiques*, 103(104), p.193-212.
- GARCIA-DEBANC. & GRANDATY M. (2001). « Incidence des variations de la mise en forme textuelle sur la compréhension et la mémorisation de textes procéduraux (règles de jeux) par des enfants de 8 à 12 ans ». *Langages*, n°141, p.92-104.
- GENETTE G. (1966). « Frontières du récit » in Barthes R., Greimas A.-J., *L'analyse structurale du récit*, Paris, Seuil, p. 152-163.

- GOODSITT J. & RAITAN J.G (1988). « Interaction Between Mothers and Preschool Children when Reading a Novel and Familiar Book », *International Journal of Behavioral Development*, 11(4), 489-505.
- GORDON C.J, BRAUN C. (1983). « Using Story Schema as an Aid to Reading and Writing», *The Reading Teacher*, Vol. 37, No. 2, pp. 116-121.
- GORDON C.J. & BRAUN C. (1983). « Using Story Schema as an Aid to Reading and Writing». *The Reading Teacher*, Vol. 37, n°2, p.116-121.
- GREIMAS A.J. (1966). « Éléments pour une théorie de l'interprétation du récit mythique », *Communications*, 8, *Recherches sémiologiques : l'analyse structurale du récit*. pp. 28-59.
- GREIMAS A.-J. (1966). *Sémantique structurale*, Paris, Larousse.
- GROSSMANN F. (1996). « Que devient la littérature enfantine lorsqu'on la lit aux enfants ? ». *Repères*, N°13, p.85-101.
- GROSSMANN F. (1996/2000). *Enfances de la lecture : manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Berne, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M, New York, Oxford, Wien : Edition Peter Lang.
- GROSSMANN F. (1997). « Voix du lecteur et voix du texte dans les albums pour enfants : deux sources d'institution du genre ». *Cahiers du français contemporain*, n°4, p.83-107.
- GROSSMANN F. (1999). « Littératie, compréhension et interprétation des textes », *Repères*, 19, p.139-166.
- GROSSMANN F. (2001). « Pour une approche ethnologique des activités de lecture : l'exemple des lectures partagées ». *Cahiers du français contemporain*, n°7, p.135-160.
- GUTTIEREZ K.D. & ROGOFF B., (2003), « Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice » *Educational Researcher*, Vol. 32, No. 5, Theme Issue: Reconceptualizing Race and Ethnicity in Educational Research, pp. 19-25.
- HADEN C., REESE E. & FIVUSH R. (1996), « Mother's Extratextual Comments During Storybook Reading Stylistic Differences Over Time and Across Texts », *Discourse Processes* 21. p.135-169.
- HICKMANN M. & HENDRIKS H. (1999). « Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese ». *Journal of Child Language*, 26, p.419-452.
- HICKMANN M. (2000). « Le développement de l'organisation discursive ». in *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*, Kail & Fayol, Presses Universitaires de France.

- HICKMANN M. (2004). « Le développement de la cohésion dans la narration orale chez l'enfant : perspective inter-langues ». In *La cohésion chez l'enfant, CALaP*, n°24, p.13-31.
- HICKMANN M., HENDRIKS H., ROLAND F. and LIANG J. (1996). « The marking of new information in children's narratives : a comparison of English, French, German and Mandarin Chinese ». *Journal of Child Language*, 23, p.591-619.
- HICKMANN M., KAIL M., ROLAND F. (1995) « Organisation référentielle dans les récits d'enfants en fonction des contraintes contextuelles ». *Enfance*. Tome 48 n°2. p.215-226.
- HOFF-GINSBERG E. (1991). « Mother-Child Conversation in Different Social Classes and Communicative Settings ». *Child Development*, Vol. 62, No. 4, p.782-796.
- HOFFMAN R. (1993). « Reading aloud in classroom », *The Reading Teacher*, Vol. 46. N°6, p.496-503.
- HUDELOT C. & VASSEUR M. T. (1997). « Peut-on se passer de la notion d'étayage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 & L2 ? », *Calap*, 15, p.109-135.
- HUDELOT C. (1999). « Etayage langagier de l'enseignant dans le dialogue maître-élève » dans « *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* » de M. Gilly, J.-P. Roux, A. Trognon, Presses Universitaires de Nancy, Publication de l'Université de Provence, Nancy Aix-en-Provence.
- INGOLD J., GENDRE S., REZZONICO S., CORLATEANU C. & DA SILVA C. (2008). « Diversité des étayages des mères d'enfants tout-venant et dysphasiques dans deux situations d'interaction ». *Tranel*, p.69-82.
- JACOBY S. & OCHS E. (1995). "Co-construction : An Introduction". *Research on language and Social Interaction*, 28(3), p.171-183.
- JISA H. (2004). « Augmenter la cohésion dans des textes narratifs : une étude développementale du maintien et de la réintroduction des sujets grammaticaux », *CALaP*, n°24, p. 33-56.
- JONES R. (1996). « Emergent patterns of literacy : a multidisciplinary perspective ». London, Routledge.
- JOULAIN M. (1988). « *Les dialogues enfants-maîtresse à l'école maternelle. Un aspect du développement de la compétence à communiquer verbalement chez des enfants d'âge préscolaire* ». *Enfance*, Tome 41, n°3-4, p.149-158.
- KADEVAREK J., JUSTICE L.M. (2002). « Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential », *American Journal of Speech - Language Pathology*; 11, 4; p. 395.

- KARMILOFF-SMITH A. (1985). « Language and cognitive processes from a developmental perspective ». *Language and Cognitive processes*, 1 (1), p.61-85.
- KARMILOFF K. & KARMILOFF-SMITH A. (2003/2012). *Comment les enfants entrent dans le langage. Un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage*. Paris, Retz.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990/1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. & TRAVERSO V. (2004), « Types d'interactions et genres de l'oral », *Langages*, n°153, p.41-51.
- KINTSCH W., VAN DIJK T.A. (1975). « Comment on se rappelle et on résume des histoires », *Langages*, n°40, p.98-116.
- KUGLER-LAMBERT M. & PRENERON C. (2010) « Le langage oral des enfants non lecteurs à l'aune de leurs compétences narratives », in *Les enfants malmenés : quand lire, écrire, compter est un problème*, dir. Bergès-Bounes M. & Forget J.M., Paris Erès, p.155-168.
- LABOV W. & WALETZKY (1967). « Narrative analysis ». In J. Helm (Ed.). *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle : U. of Washington Press, p.12-44.
- LABOV W. (1978). « La transformation du vécu à travers la syntaxe ordinaire ». In *Le parler ordinaire*, Les Editions de Minuit, Paris. p.289-335.
- LABOV W. (2006). « Narrative pre-construction ». In *Narrative Inquiry*, 16:1, p.37-45.
- LAFONTAINE D. (1994). « Quand les parents posent des questions à leurs jeunes enfants ». *Enfance*, 37 (1), p.21-40.
- LABRELL F. (2005). « Que nous apprennent les recherches sur l'étayage parental des connaissances des jeunes enfants pour la mise en place des apprentissages langagiers à l'école maternelle ? », *Revue française de pédagogie*, n°151, p17-28.
- LOW J. & DURKIN K. (2001). « Individual differences and consistency in maternal talk style during joint story encoding and retrospection: Associations with children's long term recall ». *International Journal of Behavioral Development*, 25, p.27-36.
- MAKDISSI H., BOISCLAIR A. & SIROIS P. (2010), « La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation ». *Presses de l'Université du Québec, Québec*.
- MANDLER J.M. & JOHNSON N.S. (1977). « Remembrance of things parsed: Story structure and recall », *Cognitive Psychology*, Vol. 9, Issue 1, p.111-151.
- MARTINEZ M.G. & TEALE W.H. (1993). « Teacher Storybook Reading Style: A Comparison of Six Teachers ». *Research in the Teaching of English*, Vol. 27, n°2, p.175-199.

- MASON J., PETERMAN C., KERR B. (1988) « Fostering comprehension by reading books to kindergarten children», *Center for the study of reading a reading research and education center report, Technical Report No. 426.*
- MASON J.M. & ALLEN J. (1986). *A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading.* Unpublished manuscript.
- MASON J.M., PETERMAN C.L., KERR B.M. (1988). « Fostering comprehension by readingbooks to kindergarten children ». *Center for the study of reading. A Reading Research and Education Center Report, Technical Report No. 426.*
- McARTHUR D., ADAMSON L.B., DECKNER D.F. (2005). « As Stories Become Familiar: Mother-Child Conversations During Shared Reading», *Merill – Palmer Quarterly*, Vol. 51, No. 4, 2005.
- McDONALD L. & PIEN D. (1982). « Mother conversational behaviour as a function of interactional intent ». *Journal of Child Language*, vol. 9, n°2, p.337-358.
- McGINTY A. S., JUSTICE L. M., ZUCKER T. A., GOSSE C., & SKIBBE L. E. (2012). «Shared-Reading Dynamics : Mothers' Question Use and the Verbal Participation of Children With Specific Language Impairment ». *Journal of speech, language and hearing research*, 55(4), p.1039-1052.
- McNAMEE G.D. (1987). «The social origins of narrative skills». In M. Hickmann (Ed.), *Social and functional approaches to language and thought.* Orlando Fl.: Academic Press.
- MOIRAND S. (2003). *Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ?* Journée d'études: les genres de l'oral.
- MOLL M., TOMASELLO M. (2007). « Cooperation and human cognition: the Vygotskian intelligence hypothesis ». *Trans. R. Soc. B* (2007) 362, p.639–648.
- MORGENSTERN A. & PRENERON C. (2010). « Père ou pair ? décalages et ajustements co-énonciatifs ». *Alfa, São Paulo*, 54 (2): 431-457.
- MORROW L. M. (1985). « Reading and Retelling Stories: Strategies for Emergent Readers». *The Reading Teacher*, Vol. 38, n° 9, p.870-875.
- MORROW L.M., (1988) « Young Children's Responses to One-to-One Story Readings in School Settings ». *Reading Research Quarterly*, Vol. 23, p.89-107.
- NELSON K. (1991). « Remembering and telling: A developmental story». *Journal of Narrative and Life History*, 1, 109–127.
- NELSON K. (1996). *Language in Cognitive Development Emergence of the Mediated Mind*, Graduate School and University Center. Cambridge University Press, New York.

- NELSON K. (2003). « Continuing the Community Colloquy ». *Human Development*, p.46-60.
- NINIO A. & BRUNER J.S. (1978). «The achievement and antecedents of labeling». *Journal of Child Language*, 5, p.1-15.
- NINIO A., (1980) « Picture-Book Reading in Mother-Infant Dyads. Belonging to Two Subgroups in Israel». *Child Development*, 51, 587-590.
- PELLEGRINI A. D., BRODY G. H. & SIGEL I. E. (1985a). « Parents' book-reading habits with their children». *Journal of Educational Psychology*, 77, p.332-340.
- PELLEGRINI A. D., BRODY G. H. & SIGEL I. E. (1985b). « Parents' teaching strategies with their children : The effects of parental and child status variables». *Journal of Psycholinguistic Research*, 14, p.509-521.
- PELLEGRINI A. D., GALDA L. & RUBIN D. L. (1984). « Context in Text: The Development of Oral and Written Language in Two Genres », *Child Development*, n° 55, p.1549-1555.
- PENUEL W.R. & WERTSCH V. (1995) « Vygotsky and Identity Formation: A Sociocultural Approach», *Educational Psychologist*, 30 (2), p.83-92.
- PETERSON C. & Mc CABE A. (1994), « A Social Interactionist Account of Developing Decontextualized Narrative Skill » *Developmental Psychology*, Vol. 30, No. 6, p.937-948.
- PIGEM N., BLICHARSKI T. & PRÊTEUR Y. (1995). « Styles de communication mère-enfant pendant la lecture d'album à l'âge préscolaire ». *lirdef.univ-montp2.fr*.
- PRATT M.W., KERIG P., COWAN P.A. & COWAN C.P. (1988). « Mothers and fathers teaching 3-year-olds: Authoritative parenting and adult scaffolding of young children's learning». *Developmental Psychology*, 24, p.832-839.
- PRENERON C. & LAMBERT-KUGLER M. (2010). « Illustrations d'une approche linguistique des troubles du langage oral et de la communication chez l'enfant », *Enfance et Psy* n° 47, p.95-106.
- PROPP V. (1928). *Morphologie du conte, traduction française 1970*. Paris, Seuil Points-Essais.
- RABATEL A., (2004). « Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et arci-énonciateurs », In *Interactions orales en contexte didactique*, p.29-66, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.
- REESE E. & FIVUSH R. (1993). « Parental styles of talking about the past ». *Developmental Psychology*, 29, p.596-606.

- REESE E., LEVYA D., SPARKS A., GROLNICK W., (2010), «Maternal Elaborative Reminiscing Increases Low-Income Children's Narrative Skills Relative to Dialogic Reading», *Early Education and Development*, 21(3), 318–342
- RICŒUR P. (1986), *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*. Paris, Seuil.
- RONDAL J-A. (1978), *Langage et éducation*. Bruxelles, Mardaga
- RONDAL J.A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles : Mardaga.
- ROSAT, M.-C. (1998). « Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux », *TRANEL*, 29, p.29-47.
- ROSER N., MARTINEZ M. (1985). « Roles Adults Play in Preschoolers' Response to Literature ». *Language Arts, Vol. 62, No. 5, Learning Through Interaction*, pp.485-490.
- ROULET E. & al.(1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne, Lang.
- ROULET E., FILLIETTAZ L. & GROBET A. (2001). « Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours » Avec la collab. De Marcel Burger, Bern ; Berlin ; Bruxelles ; Frankfurt/M. ; New York ; Oxford ; Wien : Peter Lang.
- SALAZAR ORVIG A. (2000). « La reprise aux sources de la construction discursive », *Langages*, n°140, pp.68-91.
- SALAZAR ORVIG A., FAYOLLE V., HASSAN R., LEBER-MARIN J., MARCOS H., MORGENSTERN A. & PARES J. (2004). « Emergence des marqueurs anaphoriques : le cas des pronoms », *CALaP*, n°24, p. 57-82.
- SALAZAR ORVIG A., HASSAN R., LEBER-MARIN J., MARCOS H., MORGENSTERN A. & PARÈS J. (2005). « Une étude sur les premières expressions référentielles. Le cas des pronoms. », *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n°41, 15-31.
- SALAZAR ORVIG A., HASSAN R., LEBER-MARTIN J., MARCOS H., MORGENSTERN A. & PARES J. (2006). « Peut-on parler d'anaphore chez le jeune enfant? Le cas des pronoms de 3e personne ». *Langages*, 40(163), p.10-24.
- SALAZAR ORVIG A. & GROSSEN M. (2010). « La co-construction : une facette dialogale du dialogisme », *Colloque international Dialogisme : langue, discours, septembre 2010, Montpellier* <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>.
- SALAZAR ORVIG A. & de Weck G. (2014). « Profils de mères et implication des enfants dans la co-construction d'un récit». *A.N.A.E.*, 124.
- SAMSON A., GIASSON J., SAINT-LAURENT L. (2000) « La relation entre le style parental de la mère et ses interventions en situation de lecture avec son enfant », *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 7, no 2, p. 163-186.

- SENECHAL M., CORNELL E.H., BRODA L.S., (1995) « Age-Related Differences in the Organization of Parent-Infant Interactions During Picture-Book Reading », *Early Childhood Research Quarterly*, 10, p.317-337.
- SENECHAL M., LEFEVRE J. A., THOMAS E. M. & DALEY K. E. (1998). « Differential Effects of Home Literacy Experiences on the Development of Oral and Written ». *Reading Research Quarterly*, 33 (1), p.96-116.
- SENECHAL M., LEFEVRE J., HUDSON E. & LAWSON P. (1996). « Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary ». *Journal of Educational Psychology*, 3, p.520-536.
- SENECHAL M., PAGAN S., LEVER R. & OUELLETTE G.P. (2008). « Relations Among the Frequency of Shared Reading and 4-Year-Old Children's Vocabulary, Morphological and Syntax Comprehension, and Narrative Skills ». *Early Education and Development*, 19(1), p.27-44.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ-MESTRE. J. (1997) « Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement ». *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 1997, no. 15, p. 27-40.
- SCHNEUWLY, B. (2007). « Vygotsky, critique du socioconstructivisme avant la lettre ? » Retranscription d'une conférence donnée à l'Université Laval (Québec), p.338-355.
- SIMONIN-GRUMBACH J. (1975). *Pour une typologie des discours. Langue, discours, société: Pour Émile Benveniste*. Paris: Le Seuil, p.85-121.
- SNOW C.E. & NINIO A. (1986). «The contracts of Literacy : What Children Learn from Learning to Read Books» In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ : Ablex.
- SNOW C.E. (1983). « Literacy and language: Relationships during the preschool years». *Harvard Educational Review*, 53, p.165-189.
- STEIN N. L. & NEZWORSKI T. (1978). « The effect of organization and instructional set on story memory ». *Discourse Processes*, 1, p.177-193.
- STEIN. L. & GLENN C. G. (1979). « An analysis of story comprehension in elementary school children ». In R. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Norwood, N.J.: Ablex.
- SULZBY E. & TEALE W. (1991). « Emergent literacy ». In R. Barr et al. (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2). New York : Longman.

- SULZBY E. & TEALE W.H. (1991). « The development of the young child and the emergence of literacy ». *Handbook of research on teaching the English language arts*, p.273-285.
- SULZBY E. (1985). « Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study ». *Reading Research Quarterly*, 20, p.458-481.
- TAUVERON C. (2002). Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? - De la GS au CM, Paris : Hatier.
- TEALE W. H. & SULZBY E. (1986). « Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers ». In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ : Ablex.
- THOMAS B. (1984). « Early toy preferences of four-year-old readers and nonreaders ». *Child Development*, 55, p.424-430.
- TODOROV T. (1966), « Les catégories du récit littéraire » in Barthes R., Greimas A.-J., *L'analyse structurale du récit*, Paris, Seuil, p.125-151.
- TOMASELLO M. (2004), *Les origines de la cognition humaine*. Paris, Retz.
- UCCELLI P., HEMPHILL P. & PAN B.SNOW C. (2005). « Conversing With Toddlers about the Nonpresent Precursors to Narrative Development in Two Genre ». *Child Psychology*, 10, p 207-237.
- VENEZIANO E. & HUDELOT C. (2006). « Etats internes, fausse croyance et explications dans les récits: effets de l'étagage chez les enfants de 4 à 12 ans » *Langage et l'Homme*, 41 (2) 117-138.
- VENEZIANO E. (2010). « Peut-on aider l'enfant à mieux raconter ? Les effets de deux méthodes d'intervention : conversation sur les causes et modèle de récit ». In *La littératie au préscolaire. Une fenêtre ouverte vers la scolarisation*. Sous la direction de H. MAKDISSI, A. BOISCLAIR & P. SIROIS, Presses de l'Université du Québec, 2010, Québec., p.105-144.
- VIGOTSKY L. (1983). « Éducation des formes supérieures du comportement (1930-1931) » (extrait du chapitre 13 de *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*) (1983). *Œuvres choisies en 6 volumes*, vol. 3, p. 291-294.
- VIGOTSKY L. (1934/1994). « Apprentissage et développement à l'âge préscolaire » Traduction de Françoise Sève, parue initialement dans *Société française*, 52(2), 35-45.
- VINEL E., SALAGNAC N. & HASSAN R. (2014). « Expressions référentielles et reprises d'énoncés dans des dialogues adultes-enfants à l'école et en famille: une étude exploratoire », *Tranel*, Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel.

- VION M. & COLAS A. (1998). « L'introduction des référents dans le discours en français : contraintes cognitives et développement des compétences narratives », *L'Année Psychologique*, n°98, p.37-59.
- VION M. & COLAS A. (1999). « Expressing Coreference in French: Cognitive Constraints and Development of Narrative Skills ». *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 28, n°3, p.261-291.
- VION R. (1999). « Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours ». *Langage et société*, n°87, p. 95-114.
- VOLTEAU S. & GARCIA-DEBANC C. (2008) « Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation », dans *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*, BUCHETON D. & DEZUTTER O. (dir.), Montreal, De Boeck.
- VYGOTSKY L. S. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- WASIK B., BOND A. & HINDMAN A. (2006), « The Effects of a Language and Literacy Intervention on Head Start Children and Teachers ». *Journal of Educational Psychology*, , Vol. 98, No. 1, 63–74.
- WASIK B.A. & BOND M.A. (2001). « Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms ». *Journal of Educational Psychology* 93 (2), p.243-250.
- WERTSCH J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- WERTSCH V., Mc NAMEE GD., Mc LANE JB. & BUDWIG NA. (1980). « The Adult-Child Dyad as a Problem-solving System », *Child Development*, 51, p.1215-1221.
- WHITE S. & LOW J. (2002). «When mothers turn a visual story into a verbal one for their children: Previewing helps with the telling, conversing, and remembering » de Sonya White and Jason Low, *International Journal of Behavioral Development*, 26 (4), 360–370
- WHITEHURST G.J & LONIGAN C.J, (1998), « Child Development and Emergent Literacy». *Child Development*, Vol. 69, No.3, pp. 848-872.

Annexes (CD ROM)

Annexe 1 : « Ah les belles vacances des petits cochon »

Annexe 2 : « Le voleur de poule »

Annexe 3 : « La grotte de Petit Ours »

Annexe 4 : « Le bateau de Petit Ours »

Annexe 5 : « Toi et moi Petit Ours »

Annexe 6 : Transcription sans texte ANA

Annexe 7 : Transcription texte ANA

Annexe 8 : Transcription sans texte JUL

Annexe 9 : Transcription texte JUL

Annexe 10 : Transcription sans texte LIL

Annexe 11 : Transcription texte LIL

Annexe 12 : Transcription sans texte JAM

Annexe 13 : Transcription texte JAM

Annexe 14 : Transcription sans texte JEA

Annexe 15 : Transcription texte JEA

Annexe 16 : Transcription sans texte LUD

Annexe 17 : Transcription texte LUD

Annexe 18 : Transcription sans texte ROM

Annexe 19 : Transcription texte ROM

Annexe 20 : Transcription sans texte ELI

Annexe 21 : Transcription texte ELI

Annexe 22 : Transcription sans texte OSC

Annexe 23 : Transcription texte OSC

Annexe 24 : Transcription sans texte SIM

Annexe 25 : Transcription texte SIM
Annexe 26 : Transcription sans texte PS
Annexe 27 : Transcription texte PS
Annexe 28 : Transcription sans texte MS
Annexe 29 : Transcription texte MS
Annexe 30 : Transcription sans texte GS
Annexe 31 : Transcription texte GS
Annexe 32 : Conventions de transcription
Annexe 33 : Tableaux chapitre VII
Annexe 34 : Tableaux chapitre VIII
Annexe 35 : Tableaux chapitre IX

Comment des adultes et des enfants, âgés de 3 à 6 ans, racontent ensemble des histoires en situations familiale et scolaire

Cette recherche s'inscrit dans une approche dialogique et interactionniste du langage. Dans la suite des travaux soulignant l'importance de la culture (Tomasello, 2004) et des récits (Bruner, 1983, 1996, 2006), ainsi que des interactions qui y ont lieu mais aussi dans ceux analysant les interactions ayant lieu plus particulièrement au cours de lectures conjointes d'histoires, ou encore de ceux de Bakhtine (1984), Brès (1994), François (2004) ou encore Labov (1978) analysant le fonctionnement des discours et plus particulièrement des récits, nous cherchons à comprendre comment adultes et enfants racontent ensemble des histoires en situation familiale et scolaire. Dix enfants âgés de 3 à 5 ans ont été filmés au cours de ces séances de lectures d'albums, sans texte et avec texte, avec un de leur parent à leur domicile et avec des pairs et des enseignants à l'école. Les analyses portent sur la manière dont les adultes s'y prennent pour non seulement faire participer les enfants à la production de récits, mais aussi co-construire avec eux les récits ou encore co-construire avec eux la référence. Les résultats montrent malgré un certain nombre d'invariants une grande diversité des conduites narratives des adultes et des enfants.

Mots clés : interaction, lecture conjointe, littératie, récit, référence

How adults and children, aged from 3 to 6, tell stories together at home and at school

This research revolves around both a dialogical and an interactionist approach of language. This study follows at once previous researches highlighting the importance of culture (Tomasello, 2004), interactions and narratives (Bruner, 1983, 1996, 2006), as well as researches studying interactions during joint activities of book-reading, and studies analysing the way discourse, and especially narratives work (Bakhtine, 1984, Brès 1994, François, 2004 ou encore Labov, 1978). We aim at understanding how adults and children tell stories together, at home and at school. Ten children aged from three to five have been recorded during book-reading sessions, with and without text, at home with one parent and at school with teachers and other children. We have carried out analyses on the way adults do not only to make the children participate to the narratives' production, but also co-construct narratives or reference with the children. Despite a certain amount of invariants, the results show a wide variety of narrative discursive behaviors among adults and children.

Key-words : interaction, joint book-reading, literacy, narrative, reference

Sciences du langage, ED 268 - Langage et langues : description, théorisation, transmission.