

Structuration progressive du discours narratif chez le jeune enfant non lecteur-scripteur : analyse d'un corpus de productions écrites en dictée à l'adulte

Progressive structuring of narrative discourse on young non Reader-Writer: analysis of written productions corpus in adult dictation

Gilles TABOURDEAU - Université de Poitiers, FoReLLIS, UR 15076

Marianne VERGEZ-COURET - Université de Poitiers, FoReLLIS, UR15076

Résumé : Cet article propose d'examiner la progression dans la structuration d'un discours narratif chez des élèves de maternelle dans la pratique de la dictée à l'adulte. Une typologie des stades de développement du discours narratif est présentée, allant de phrases juxtaposées sans connecteurs à des discours démontrant une maîtrise des procédés de cohésion et de cohérence. L'étude met en évidence les interactions entre l'enseignant et l'élève, décrivant les différentes postures d'étayage adoptées par l'enseignant et les micro-gestes de négociation discursive utilisés pour guider l'élève. Ces interactions jouent un rôle dans le développement des compétences de l'élève. Cette recherche exploratoire propose de croiser l'approche linguistique de la cohérence et de la cohésion des discours et une réflexion didactique autour du rôle de l'étayage et des stratégies d'intervention des enseignant-es.

Mots-Clés : dictée à l'adulte ; cohésion ; cohérence ; négociation discursive ; étayage ; oral/écrit

Abstract: This article investigates the progression in the structuring of narrative discourse in kindergarten students using adult dictation. A typology of narrative discourse development stages is presented, going from juxtaposed sentences without connectors to discourse demonstrating mastery of cohesion and coherence mechanisms.

The study highlights the interactions between teacher and student, describing the different scaffolding postures adopted by the teacher and the micro-gestures of discursive negotiation used to guide the student. These interactions contribute to the development of the student's skills. This exploratory research combines a linguistic approach to discourse coherence and cohesion with didactic considerations on the role of scaffolding and teacher intervention strategies.

Keywords: adult dictation; cohesion; coherence; discursive negotiation; scaffolding, oral/written

Introduction

Cet article s'intéresse aux prémices de la mise en œuvre de la cohérence et de la cohésion textuelles chez des élèves non lecteurs-scripteurs de maternelle à travers l'analyse des productions écrites finales produites en dictée à l'adulte et des interactions adultes-élèves lors du processus. Pour ce faire, nous adoptons une approche qui combine une analyse linguistique de la cohérence et de la cohésion des textes produits en dictée à l'adulte et une réflexion didactique autour du rôle de l'étayage et des stratégies d'intervention des enseignants.

Après avoir défini le dispositif de la dictée à l'adulte et présenté le corpus de travail (section 1), nous présenterons le cadre théorique exploité pour dégager les compétences textuelles chez le jeune enfant non lecteur-scripteur (section 2). Nous proposerons alors, en section 3, une typologie établissant cinq étapes de mise en place progressive d'un discours narratif cohérent et nous nous interrogerons sur les relations observables entre ces étapes et les interactions entre l'élève et l'enseignant-e.

1. Le corpus

1.1 Le dispositif de la dictée à l'adulte

Pratique scolaire ancrée dans le paysage tant didactique que pédagogique de l'école primaire française, la dictée à l'adulte (DA) est un dispositif de production écrite s'appuyant sur une relation asymétrique entre l'élève et l'enseignant. Ainsi, selon Lentin

(1998 : 66), « il faut que, au moyen d'une interaction verbale dirigée par le formateur, l'apprenti parvienne à dicter lui-même des énonciations écrivables, c'est-à-dire formulées dans un français canoniquement acceptable à l'écrit ». Canut et Guillou (2017) distinguent alors une répartition des tâches inhérentes à la production d'un texte écrit : l'enseignant assure le geste graphique et l'encodage tandis que l'élève peut alors se consacrer à la planification, l'élaboration et la diction de l'énoncé qu'il souhaite voir écrit.

Outre la découverte de la production écrite et la compréhension de ses différentes opérations constitutives, la DA favorise aussi le travail du lien oral-écrit permettant aux élèves de faire évoluer leurs représentations initiales de l'acte d'écrire et de lire (Thevenaz-Christen et alii, 2006). La délégation d'écriture de l'élève à l'enseignant poursuit deux objectifs : apprendre à rédiger (Chartier et alii, 1998) et initier une approche réflexive sur le langage en lui-même (Javerzat, 1998) voire une approche métalangagière (Thevenaz-Christen, 2004). Le rôle de l'adulte est donc prédominant, bien au-delà d'un simple "secrétaire" (Tabourdeau, à paraître).

1.2 De la sortie scolaire aux transcriptions

Cet article s'appuie sur le corpus issu d'une étude longitudinale réalisée pendant les trois années de l'école maternelle (Tabourdeau, thèse en cours) qui comporte cent neuf séances enregistrées de DA individuelle à partir d'une photo, à raison de deux sessions par an sur une cohorte de dix élèves (trois filles et sept garçons), répartie dans quatre classes multiâges (petite (PS), moyenne (MS) et grande (GS) sections mélangées), avec sept enseignantes différentes.

Les données traitées ici sont de deux natures : enregistrements audios des séances et productions écrites finales. Les étapes de la constitution du corpus sont développées dans (Tabourdeau, thèse en cours).

2. Méthodologie

Nous utilisons comme point de départ les productions écrites finales sur lesquelles nous avons appliqué une annotation discursive (cf. Section 2.1). Puis, dans un second temps, à partir d'éléments de progression identifiés au niveau discursif, nous cherchons à repérer

et analyser, dans les transcriptions des séances, les interactions langagières et les postures enseignantes qui auront conduit à leur introduction dans les productions écrites finales (Cf. Section 2.2).

2.1 Principes d'annotation et cadre théorique

Nous avons opté pour une annotation en relations de discours qui cherche à expliciter les liens s'établissant entre propositions, autrement dit la cohérence. Cette question est appréhendée de différentes manières dans des cadres théoriques qui visent à rendre compte des contraintes sur la structure des discours comme la Segmented Discourse Representation Theory (SDRT) de Asher & Lascarides (2003) que nous avons retenu pour cette analyse¹. Cette théorie explicite les règles de segmentation en unités de discours élémentaires (UDEs) ainsi que les dépendances entre ces UDEs au moyen de la notion de relations de discours (RD), telles que Narration, Arrière-plan (pour des propositions descriptives), Explication (pour des relations causales), Continuation (pour les listes). Ces dépendances sont construites sur la base d'informations de sémantique lexicale et de connaissances du monde, ou via l'utilisation de connecteurs comme "puis". Pour faire cette annotation, nous avons suivi les recommandations du manuel d'annotation d'ANNODIS (Muller et al, 2012).

Le modèle de la SDRT est également un modèle prédictif qui cherche à fournir les moyens de dire qu'un énoncé n'est pas valable comme poursuite d'un discours, ce qui est particulièrement utile pour analyser les textes de notre corpus. En effet, les productions résultant de la négociation entre un élève de maternelle, qui est en apprentissage, et d'un enseignant, se pose évidemment la question de leur bonne formation. Il n'est pas rare d'observer des énoncés dont la cohérence vis-à-vis du reste du texte est difficile à établir et dans ce cas, nous utilisons une modalité d'annotation "cohérence faible".

Un seul annotateur a pris en charge cette annotation exploratoire des productions en DA explicitant ainsi un découpage en UDEs (qui correspondent généralement à la phrase

¹ En effet, la SDRT a déjà été adaptée avec succès pour l'annotation à grande échelle d'un corpus journalistique dans le cadre du projet ANNODIS (Péry-Woodley *et al*, 2011) et pour des écrits d'élèves dans le cadre du projet E-calm (Garcia-Debanc *et al*, 2017).

dans notre corpus de DA), l'identification des RDs suivant les recommandations du manuel d'annotation d'ANNODIS (Muller et al, 2012) et relevés de certains procédés de cohésion : reprise anaphorique, conjonction et connecteur au sens large (Halliday & Hasan, 1976) qui assurent et soutiennent la cohérence.

2.2 Méthodologie d'analyse de l'agir enseignant

Pour analyser les interventions des enseignant-es et leur impact éventuel dans les productions des élèves, nous croisons plusieurs cadres d'analyse des gestes enseignants : les postures d'étayage (Bucheton et Soulé, 2009) et les "micro-gestes de négociation discursive" (Tabourdeau, à paraître).

*Exemple n°1 : (LIO-GS) Je suis arrivé dans mon école. **Après** on est allé en bus chez les correspondants. **Après** on est arrivé dans leur classe. **Après** on a mangé la galette. **Après** on a fait le parcours. **Après** on a pique-niqué. **Ensuite**, on a regardé des livres. **Après**, on est reparti en bus.*

Ainsi, l'exemple n°1 ci-dessus, met en évidence, dans un enchaînement de relations de discours de Narration, l'introduction du connecteur « ensuite » suite à une succession de "après". Nous cherchons alors à identifier dans les interactions qui ont eu lieu pendant la séance ce qui a pu conduire à ce nouvel apport dans la construction du discours :

Exemple n° 2 : (LIO-GS)

46 L : après on a fait après on a regardé des livres

47 M : oui alors tu as beaucoup dit après après après qu'est ce qu'on peut dire comme mot un autre mot plutôt qui veut dire pareil qu'a- après ? est ce que tu en connais ?

48 L : euh + non

49 M : alors moi je t'en propose il y a ensuite ensuite + et puis + voilà qu'est ce que tu choisis ?

50 L : ensuite

*51 M : ENSUITE on a regardé des livres c'est ce que tu m'as dit ON A REGARDÉ
DES LIVRES oui +*

Nous identifions deux tours de parole qui concernent précisément l'introduction du connecteur "ensuite" (47 et 49) - que nous proposons d'analyser du point de vue de l'agir enseignant.

Le premier niveau d'analyse est celui des postures d'étayage. Ici, au tour de parole 47, l'enseignante utilise une posture de contrôle qui, par un pilotage serré de l'avancée des tâches, vise à faire avancer l'élève. L'enseignante estime que l'emploi du même connecteur dans toute la production pose problème, elle veut donc amener l'élève à modifier sa production. Elle souhaite faire évoluer le proto-énoncé de l'élève bien qu'il soit « écrivable » en l'état.

De même, au tour 49, l'enseignante opte pour une posture d'enseignement qui peut permettre de formuler, structurer, voire normer les savoirs ou en faire éventuellement la démonstration. Ici, l'enseignante propose deux nouveaux connecteurs à l'élève, enrichissant son bagage lexical et lui permettant alors d'en choisir un pour son énoncé final.

Nous complétons l'analyse en faisant appel au concept de négociation discursive défini par la mise en place d'*interactions entre l'enseignante et le ou les élèves, s'appuyant sur un proto-énoncé et ayant comme finalité la production d'un énoncé final issu du proto-énoncé.*

Lorsque nous repérons de la négociation discursive dans les tours de parole de l'enseignante, nous appliquons un double étiquetage composé d'un micro-geste² enseignant et d'un domaine d'application (lexical, pragmatique, énonciatif, syntaxique - voir Tabourdeau, thèse en cours).

² Partant de la notion de "geste enseignant" ("signe verbal ou non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité" (Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. & Laux, S., 2015), Tabourdeau (thèse à paraître) propose d'affiner l'analyse par l'identification de "micro-gestes" qui explicitent les intentions des enseignant-es au cours des interactions : "Aider à se remémorer un moment, un fait, un élément", "Pointer une amélioration à apporter au proto-énoncé", "Donner les moyens linguistiques manquants", "Rectifier un élément de l'énoncé "...

Ainsi, au tour de parole 47, l'enseignante utilise le micro-geste « Pointer une amélioration à apporter au proto-énoncé » portant sur le domaine « lexical ». En 49, elle emploie le micro-geste : « Proposer deux reformulations du proto-énoncé au choix de l'élève » sur le même domaine.

2.3. Questions de recherche

En nous appuyant sur le corpus de production en DA et son annotation, nous souhaitons explorer la construction des discours narratifs en section 3 en croisant une analyse linguistique :

- Quelles progressions dans la structuration des compétences discursives sont observables pendant les trois années de la maternelle, en particulier dans la variété et la quantité des RD et des connecteurs ?

et une réflexion didactique :

- Les étapes de la mise en place progressive d'un texte narratif cohérent peuvent-elles être analysées au regard de l'agir enseignant ?

3. Analyse : indicateurs de compétences discursives et agir enseignant

Dans Tabourdeau et Vergez-Couret (2021), nous avons de façon exploratoire établi un lien entre les postures d'étayage et la mise en œuvre des relations de discours causales et contrastives dans les productions écrites des élèves généralement introduites par un connecteur.

Bien que les textes aient été intégralement annotés, nous faisons ici le choix de nous focaliser spécifiquement sur les RD majoritaires dans les discours narratifs. L'annotation des productions en DA permet une vision quantitative globale de l'emploi et de la diversité des RD, même si ces résultats doivent être analysés prudemment à la mesure de la quantité de données. En termes de longueur, les productions s'allongent principalement au moment de la GS (11,85 UDE en moyenne) alors qu'elles restent quasi

inchangées les deux premières années (5,2 UDE en moyenne en PS et 5,37 en MS). En termes de diversité, cet allongement s’accompagne d’un renversement : alors qu’en PS les Continuations sont plus fréquentes que les Narrations, la tendance s’inverse en GS (Tabourdeau et Vergez-Couret, 2021). L’utilisation majoritaire de Continuations en PS avec un effet de liste est un indicateur de cohérence faible tandis que l’emploi majoritaire de Narrations en GS témoigne d’une plus grande cohérence.

Tableau 1 : Diversité et quantité des RDs par niveau d’école maternelle

Relations de Discours	Petite Section	Moyenne Section	Grande Section
Continuation	32 (22%)	35 (16%)	68 (14%)
Narration	12 (8%)	42 (19%)	264 (56%)
Élaboration	9 (6%)	26 (12%)	37 (8%)
Cohérence Faible	30 (20%)	27 (12%)	12 (2%)
Nombre de textes annotés (nombre d’UDE en moyenne par texte)	28 (5,2 UDE en moyenne)	40 (5,37 UDE en moyenne)	40 (11,85 UDE en moyenne)
Total des RD annotés	146	215	474

Cette analyse est corroborée par deux autres phénomènes : la diminution des annotations qualifiées ici de “Cohérence faible” et la douce augmentation des Élaborations, une

relation subordonnante présente dans les productions dès lors qu'un événement englobant est élaboré en plusieurs étapes.

Nous avons élaboré une typologie pour décrire la mise en place progressive d'un discours narratif cohérent chez le jeune enfant non lecteur-scripteur qui contient cinq étapes. Cette amélioration est systématique chez tous les élèves de la PS à la GS, même si cette évolution n'est pas la même pour tous et ne se fait pas au même rythme. Les phénomènes observables sont à la fois une augmentation de la quantité et de la diversité des UDEs et des RDs, mais aussi la mise en place de divers procédés de cohésion qui sont progressivement maîtrisés : connecteurs, propositions subordonnées et chaîne d'expressions référentielles. Cette pré-analyse est produite en vue de comprendre dans quelle mesure et avec quels moyens la maîtrise progressive de ces procédés est imputable aux interventions des enseignant-es.

L'analyse croisée des textes produits et des séances de dictée à l'adulte nous permet d'observer quelles postures d'étayage sont majoritairement mobilisées à chacune des étapes de la mise en place progressive de discours narratifs cohérents. Nous synthétisons ces observations dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Synthèse des postures d'étayage employées par étape de construction d'un discours narratif

Etapes	Posture(s) d'étayage
1. Texte peu cohérent	Accompagnement
2. Cohérent mais court	Contrôle et sur-étayage
3. Effet de liste	Accompagnement, contrôle et sur-étayage (occasionnellement enseignement)

4. Surabondance de connecteurs	Très majoritairement lâcher-prise et (quelques exemples relevant de l'accompagnement)
5. Diversité et maîtrise de divers procédés de cohésion	Sur-étayage, contrôle, accompagnement et lâcher-prise

Dans la suite de cette section, nous proposons de détailler chaque étape de notre typologie et afin de mieux comprendre quelle forme prend l'agir enseignant lors de chaque étape, nous proposons de croiser l'analyse des postures d'étayage enseignant à celle des micro-gestes de négociation discursive. Pour ce faire, nous prenons appui sur des exemples de notre corpus.

Au commencement (**Étape 1 - Discours peu cohérents**), les productions ne comportent aucun élément de narration. L'élève se focalisant sur l'image qui lui est proposée, produit une description de la photo proposée, avec éventuellement l'évocation d'autres souvenirs liés à la sortie scolaire. L'influence du support-image sur les textes produits a déjà été observée (Alamargot et al, 2017). Néanmoins, on peut voir à partir de l'étape 2 que la photographie favorise au contraire une procédure de planification permettant à l'élève de mobiliser la chronologie des événements et le lexique de la sortie scolaire. L'exemple 3 ci-dessous est exemplaire de ce type de discours attaché à la description de la photographie :

Exemple n°3 (HAM-PS) C'était au bois de "loisirs", au bois de St Pierre. Je vois (beaucoup de) chèvres. Il y a Hélène Soline Hugo Tommy Riley, (...). J'ai donné à manger aux chèvres de la salade.

Lors de ce type de production, seule la posture d'Accompagnement est mobilisée - l'enseignante apporte une aide ponctuelle à l'élève pour l'aider à surmonter une difficulté passagère ou pour réaliser une tâche plus complexe. Cette posture semble permettre une grande variété de micro-gestes de négociation discursive (la plus grande variété en comparaison aux autres postures) :

Tableau 3 : Synthèse des micro-gestes de négociation discursive les plus fréquemment rencontrées dans la posture d'accompagnement

Postures d'étayage	Micro-gestes de négociation discursive
Accompagnement	Aider à se remémorer un moment, un fait, un élément³
	Questionner l'élève pour continuer le proto-énoncé
	Pointer une amélioration à apporter au proto-énoncé
	Aider l'élève à produire les moyens linguistiques correspondant à l'idée de son proto-énoncé
	Recentrer la production/réflexion sur l'objectif de l'énoncé (Rappeler l'objectif de production)

Ces micro-gestes de négociation discursive peuvent viser à enrichir le proto-énoncé comme les deux premiers micro-gestes du tableau ci-dessus. Le micro-geste "Questionner l'élève pour continuer le proto-énoncé" est illustré dans l'exemple 4 ci-dessous :

Exemple n° 4 : (HAM-PS)

38 H : bah j'ai- j'ai donné à manger et après tout le monde a donné à- à manger

39 M : tu as donné à manger à qui ?

40 H : à les chèvres

En posture d'Accompagnement, les micro-gestes peuvent être également être employés pour rendre le proto-énoncé écrivable (micro-gestes 3 et 4 du tableau), ou pour remettre

³ En gras, les micro-gestes les plus fréquemment rencontrés dans la posture.

en perspective l'objectif et les contraintes de la production en cours (dernière ligne du tableau).

Quatre de ces cinq micro-gestes de négociation discursive sont exclusivement mis en œuvre lorsque l'enseignant adopte une posture d'accompagnement - seul le micro-geste "Pointer une amélioration à apporter au proto-énoncé" est utilisé avec une posture. Ils portent principalement sur les domaines lexical et pragmatique. Les micro-gestes en posture d'Accompagnement permettent à l'enseignante « d'oraliser les étapes de production d'un énoncé cohérent qui sont habituellement opérées intérieurement par les producteurs experts » (Tabourdeau et Vergez-Couret, 2021 : 164).

Dans l'**Étape 2 - Discours cohérents mais courts**, bien que cohérentes et respectant une chronologie narrative, les productions demeurent courtes (4-5 UDEs en moyenne) et ne présentent que peu d'indices lexicaux ou grammaticaux du discours narratif comme dans l'extrait de la production finale de l'exemple 5 :

Exemple n°5 : (MAR-MS) Nous étions au cinéma et nous avons regardé des dessins-animés.

A cette étape, les enseignantes mobilisent deux postures d'étaillage : celle de Contrôle et celle de Sur-étaillage comme dans l'exemple n°6 que nous détaillons ci-après :

Exemple n° 6 : (MAR-MS)

14 MA : on a regardé des dessins animés

15 M : oui nous étions au cinéma et ?

16 MA : regarder des dessins animés

17 M : et nous

18 MA : regarder des dessins animés

19 M : et nous avons tu le redis nous avons

20 MA : nous avons regardé des dessins {chuchotant} animés

La posture de Contrôle permet majoritairement dans notre corpus des micro-gestes axés sur les aspects lexicaux, pragmatiques, syntaxiques et les micro-gestes de négociation discursive suivants :

Tableau 4 : Synthèse des micro-gestes de négociation discursive les plus fréquemment rencontrées dans la posture de contrôle

Postures d'étayage	Micro-gestes de négociation discursive
Contrôle	Amorcer la production de l'énoncé
	Pointer une amélioration à apporter au proto-énoncé
	Donner les moyens linguistiques manquants
	Rappeler à l'élève une formulation du proto-énoncé à conserver

Ces micro-gestes, combinés à la posture de Contrôle (pilotage serré de l'activité permettant à l'enseignant de mener la production de l'élève vers ses attendus), permettent à l'enseignant de travailler des constructions syntaxiques, en amont de la zone proximale d'apprentissage (Brigaudiot, 2015) de l'élève, comme par exemple introduire la conjonction "et" qui invite à coordonner deux propositions (cf. exemple 6, tour de parole 15 M). Cependant, la grande majorité des exemples annotés dans le corpus montrent l'enseignant pointer des améliorations ou amorcer la production de l'énoncé, comme la proposition de "et nous" aux tours de parole 17 M et 19 M afin de mener l'élève vers l'énonciation de la phrase attendue.

En posture de Sur-étayage, l'enseignante opère une négociation discursive très prescriptive qui ne semble pas conscientisée. Focalisée sur le résultat à produire, l'enseignant va au-delà du pilotage serré de l'avancée des tâches et, pour avancer plus vite, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève. Au fil des échanges, nous observons une volonté de l'enseignante de faire produire des énoncés avec le pronom "nous" à la place du "on" qui prend la forme du micro-geste "Amorcer la production de l'énoncé". Bien que jamais remobilisé spontanément par l'élève au cours de l'échange, le pronom "nous" est

gardé dans la production écrite finale. Au tour de parole 20 MA, l'élève emploie le pronom "nous" en réponse à l'insistance, sans explication, de l'enseignante. Cette intervention sur le plan énonciatif semble loin des compétences de l'élève à ce moment-là et l'on peut questionner l'intérêt de travailler aussi en amont de sa zone proximale d'apprentissage. Les micro-gestes mis en œuvre en posture de Sur-étayage agissent sur les domaines lexical, syntaxique et énonciatif :

Tableau 5 : Synthèse des micro-gestes de négociation discursive les plus fréquemment rencontrées dans la posture de sur-étayage

Postures d'étayage	Micro-gestes de négociation discursive	Remarques
Sur-étayage	Rectifier un élément de l'énoncé	Micro-geste le plus fréquent
	Donner les moyens linguistiques manquants	Second micro-geste le plus fréquent
	Amorcer la production de l'énoncé	

A l'étape 3 - **Discours avec effet de liste**, les productions s'allongent mais se présentent sous forme de liste. Une succession d'événements décrivant le déroulé de la journée sans certitude qu'ils soient introduits dans l'ordre dans lequel ils se sont déroulés, notamment en raison de l'absence d'éléments lexicaux et grammaticaux de cohésion entre les UDEs.

Exemple n°7 : (LEO-MS) La maman d'Armelle nous a lu des histoires. Elle nous a lu des histoires de princesses. Elle nous a lu la princesse au petit pois. Les enfants sont en train de regarder et d'écouter. Nous sommes dans un dortoir.

Nous retrouvons majoritairement dans cette étape les postures d'Accompagnement, de Contrôle et de Sur-étayage. Mais c'est également lorsque les élèves atteignent ce stade

qu'on peut observer chez l'enseignant la posture d'Enseignement. Néanmoins, cette dernière donne moins fréquemment lieu à de la négociation discursive dans notre corpus, et cette négociation ne porte pas sur les aspects de cohésion et de cohérence identifiés lors de l'annotation des productions finales de DA. Les postures d'enseignement visent plutôt à mettre l'accent sur l'adaptation du texte à son usage : autrement dit éviter les éléments du langage en situation comme le déictique "là" et employer le langage dit d'évocation qui consiste à positionner dans le temps et l'espace les protagonistes, les faits et les choses, comme dans l'exemple 8 "les livres sur la table". Ces éléments contribuent également à la construction d'un discours cohérent vis-à-vis de la situation d'énonciation (communication différée).

Exemple 8 :

20 L : elle pose les livres là

21 M : alors là par exemple c'est quoi là ?

22 L : là c'est les livres

23 M : d'accord elle pose les livres ++ sur

24 L : sur les + s- sur ton la s- s- dessus la table

25 M : voilà SUR LA TABLE c'est très bien sur la table d'accord

Deux micro-gestes ont cependant pu être identifiés (portant sur des aspects lexicaux) :

Tableau 6 : Synthèse des micro-gestes de négociation discursive les plus fréquemment rencontrées dans la posture d'enseignement

Postures d'étayage	Micro-gestes de négociation discursive
Enseignement	Donner les moyens linguistiques manquants
	Proposer deux reformulations du proto-énoncé au choix de l'élève

A l'étape 4 - **Discours avec surabondance de connecteurs**, les productions se structurent, notamment au moyen de procédés de parataxe, généralement avec une surabondance de connecteurs (souvent le même). L'utilisation de connecteurs temporels, comme "après" signale sans ambiguïté l'organisation chronologique de la suite d'événements.

*Exemple n°9 : (LIO-GS) Je suis arrivé dans mon école. **Après** on est allé en bus chez les correspondants. **Après** on est arrivé dans leur classe. **Après** on a mangé la galette. **Après** on a fait le parcours. **Après** on a pique-niqué. **Ensuite**, on a regardé des livres. **Après**, on est reparti en bus.*

A cette étape (ainsi qu'à la suivante), on observe des postures de Lâcher-prise dont aucune ne s'accompagne de négociation discursive. Cela n'est pas surprenant car les enseignant-es mettent en place cette posture d'étayage dans les étapes où l'élève réinvestit ce qui a été modélisé précédemment. L'enseignant accorde alors sa confiance à l'élève et le laisse expérimenter seul.

Enfin, à l'étape 5 - **Discours avec diversité et maîtrise de divers procédés de cohésion**, les productions font état de la maîtrise de divers procédés de cohésion : diversification et emploi non systématique des connecteurs, propositions subordonnées (exprimant le temps, la manière...), chaînes d'expressions référentielles.

*Exemple n°10 : (CAM-GS) **Au début**, on est allé chercher les ingrédients. **Ensuite**, on s'est lavé les mains. **Et puis** on a préparé tout pour faire la cuisine. **Après** on a mis trois verres de farine dans **un grand saladier**. On a mis des œufs dans **le grand saladier**. On a **aussi** mis les bananes, du sucre et une pincée de sel. On a mis du beurre. **Et avec tous ces ingrédients mélangés**, on a pu faire la pâte. Yannis, le chef cuisinier a fait cuire à la poêle **les beignets aux bananes**. Françoise **les** a laissés refroidir et on **les** a mangés.*

Les postures mobilisées à l'étape 5 sont celles de Sur-étayage, de Contrôle, d'Accompagnement et de Lâcher-prise. Nous observons des micro-gestes de négociation discursive dans les trois premières à l'instar de ce que nous avons pu décrire précédemment.

Les différents relevés analysés ci-dessus peuvent être présentés de manière synthétique dans le tableau suivant :

Tableau 7 : Synthèse des micro-gestes de négociation discursive par postures d'étayage

Micro-gestes de négociation discursive	Postures				
	Accompagnement	Sur-étayage	Contrôle	Enseignement	Lâcher-prise
Pointer une amélioration à apporter au proto-énoncé	+		+++		
Aider à se remémorer un moment, un fait, un élément	+++				
Questionner l'élève pour continuer le proto-énoncé	+				
Aider l'élève à produire les moyens linguistiques correspondant à l'idée de son proto-énoncé	++				
Recentrer la production/réflexion sur l'objectif de l'énoncé (Rappeler l'objectif de production)	+				
Rectifier un élément de l'énoncé		+++			
Donner les moyens linguistiques manquants		++	++	+	
Amorcer la production de l'énoncé		+	+++		
Rappeler à l'élève une formulation du proto-énoncé à conserver			+		
Proposer deux reformulations du proto-énoncé au choix de l'élève				+	

On observe une spécificité des micro-gestes en fonction des postures. Les liens entre postures, micro-gestes et degré de cohérence et cohésion textuelles sont cependant délicats à cerner même si de façon exploratoire nous observons que :

- pour les productions relevant des étapes 1, 2 et 4, la posture semble "spécifiée" : Accompagnement (étape 1), Contrôle et Sur-étayage (étape 2), Lâcher-prise (étape 4) ;
- les étapes 3 et 5 sont associées à des postures communes (Accompagnement, Contrôle et Sur-étayage) ;
- certaines postures sont présentes dans presque toutes les étapes, par exemple Accompagnement.

Pour autant, l'analyse de l'agir enseignant nous semble utile pour éclairer la question du développement des compétences textuelles des élèves. La posture n'est pas en elle-même significative, mais elle est intéressante à étudier en rapport avec les micro-gestes employés. De ce point de vue, quelques éléments saillants peuvent être formulés :

- l'utilisation exclusive des micro-gestes spécifiquement employés dans la posture d'accompagnement ne permet pas à l'élève, dont l'énonciation n'est pas encore maîtrisée totalement, d'accéder à la production de discours cohérent (étape 1 de notre typologie) ;
- l'utilisation des micro-gestes spécifiques aux postures de sur-étayage et de contrôle permet à l'élève de concevoir et dicter des discours relativement courts mais présentant une certaine cohérence textuelle (étape 2) ;
- on remarque que c'est l'utilisation croisée des micro-gestes spécifiques à l'accompagnement et ceux spécifiques au contrôle et au sur étayage qui favorise la cohérence et la cohésion des textes produits (étapes 3 et 5) ;
- l'étape 4, considérée comme "charnière" dans notre typologie, ne présente pas d'exemples de micro-gestes de négociation discursive liés à une posture de lâcher prise. Cela suggère une situation de tâtonnement laissé par l'enseignant-e à l'élève.

Cette synthèse rassemble les phénomènes du point quantitatif. Il conviendra dans une prochaine publication, d'analyser la qualité, l'adéquation et la diversité des « moyens linguistiques » mobilisés.

Conclusion : mise en place de la cohérence et la cohésion textuelles et agir enseignant

Pour conclure, l'analyse exhaustive des productions écrites en dictée à l'adulte a permis de dégager une typologie de la mise en place progressive d'un discours narratif qui se manifeste par une augmentation de la quantité et de la diversité des RD et des procédés de cohésion. A l'échelle des trois années de maternelle, les observations faites sur l'utilisation des connecteurs sont étonnamment similaires à celles faites dans le primaire

et le secondaire : d'abord surabondance de connecteurs simples ou composés (*et puis, et après*), proche de ce que l'on observe à l'oral (Adam & Fayol, 1989 ; Schneuwly, 1988), puis diversification des connecteurs (Fayol, 1986) avec diminution de ceux marquant la succession (*et après, et ensuite...*) (Garcia-Debanc, 2010). L'exercice de dictée à l'adulte semble fonctionner comme un mini-laboratoire de l'évolution des compétences textuelles chez le jeune enfant non-scripteur. En définitive, il semblerait que lorsque l'enfant doit prendre en charge seul l'activité de production écrite, on retrouve les mêmes étapes à franchir dans la construction de la cohérence exigée du discours écrit.

Dans un second temps, la réflexion didactique sur ces données a permis d'établir certains degrés de corrélation entre les postures d'enseignement et les micro-gestes de négociations discursives spécifiquement associés et le développement des compétences textuelles des jeunes enfants non lecteurs-scripteurs.

Bibliographie

- Adam, J.-M. et Fayol, M. (1989). Structurations de textes : connecteurs et démarcations graphiques, *Langue Française 81*, Paris Larousse, 40-58.
- Alamargot, D., Morin, M.-F. et Drijbooms, E. (2017). Planificateur ou formulateur ? Mise en évidence de deux stratégies de rédaction à partir d'un support imagé chez des élèves de CE1 et de CM2, *Pratiques* [En ligne], 173-174.
- Asher, N. et Lascarides, A. (2003). *Logics of Conversation*, Cambridge : CUP.
- Baslev, K., Saada-Robert, M., et Auvergne, M. (2004). La dictée à l'adulte : une activité de résolution de problème complexe pour entrer dans l'écrit, *Colloque AIRDF*, [En ligne].
- Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*, Paris : Hatier.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris : PUF.

- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique vol 3-n°3*, 29-48.
- Canut, E. et Guillou, M. (2017). *Pratiquer la dictée à l'adulte - De l'oral vers l'écrit*, Paris : Retz édition.
- Chartier, A.-M., Clesse C., et Hébrard J. (1998). *Lire, écrire, tome 1 : Entrer dans le monde de l'écrit au cycle 2*, Paris : Hatier édition.
- David, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle ?, *La lettre de l'AIRDF 39*, 23-28.
- Ducoulombier-Tourret S. (2011). La dictée à l'adulte : Des situations variées sollicitant de nombreuses capacités langagière en maternelle, *Recherches 54*, 55-78.
- Erard S. (1998). Des activités métalangagières pour intervenir sur l'oral des élèves, *Journées d'études en didactique du français*, Berne : Peter Lang, 171-192.
- Fayol, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits. Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans, *Pratiques 49*, 101-113.
- Garcia-Debanc, C. (2010). Segmentation, connexion et indexation dans des productions écrites d'élèves de 9 à 13 ans de deux genres textuels, *Synergies Pays Scandinaves 5*, 81-96.
- Garcia-Debanc, C., Ho-Dac, L.-M., Bras, M. et Rebeyrolle, J. (2017). Vers l'analyse discursive de textes d'élèves, *Corpus 16*, 157-184.
- Grandaty, M. et Chemla, M.-T. (2004). Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages, dans C. Garcia-Debanc et S. Plane (dir.) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris : Hatier pédagogique, 173-214.
- Halliday, M., Kirkwood, A. et Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*, London : Longman.
- Javerzat, M.-C. (1998). De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche, *Repères, Recherches en didactique du français langue maternelle 17*, 127-139.

- Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, Paris : ESF Editeur (2nde édition).
- Muller, P., Vergez-Couret, M., Prévot, L., Asher, N., Bemara, F., Bras, M., Le Draoulec, A., Vieu L. (2012). Manuel d'annotation en relations de discours du projet ANNODIS, *Carnets de Grammaire* 21, 34p.
- Péry-Woodley, M.-P., Afantenos, S. D., Ho-Dac, L.-M., Asher, N. (2011). La ressource ANNODIS, un corpus enrichi d'annotations discursives, *TAL* 52(3), 71-101.
- Rossi-Gensane, N. et Paolacci, V. (2016). La segmentation des écrits d'élèves à l'école et au collège : quel rôle pour la phrase ?, *Revue de linguistique et de didactique des langues* 54, 35-53.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Tabourdeau, G. (en cours). *L'impact du dispositif classe multi-âges sur l'acquisition et la construction du langage en maternelle : étude longitudinale de la pratique de la dictée à l'adulte de 3 à 6 ans*, Université de Poitiers, Thèse de doctorat.
- Tabourdeau, G. à paraître, « La dictée à l'adulte en formation initiale : Quelles pistes pour la formation ? » In M. Kaheraoui, L. Perret & S. Volteau *La circulation des modèles didactiques dans les pratiques des enseignants débutants*, Collection Études sur l'éducation, PUB.
- Tabourdeau, G. et Vergez-Couret, M. (2021). Étude exploratoire de productions écrites en dictées à l'adulte dans les classes multiâges en maternelle : regards croisés en sémantique du discours et didactique, dans R. Nita, A. Brunet, P. Caron, G. Kleiber et M. Vergez-Couret (dir.), *Cohérence et cohésion textuelles* (p. 149-173), Limoges : Lambert-Lucas.
- Thevenaz-Christen, T. (2004). La dictée à l'adulte ou à médiateur « expert » : une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre de texte, [En ligne].
- Thevenaz-Christen, T., Claude, J. et Dombre, C. (2006). Activités langagières et métalangagières au cours d'une séquence de dictée à l'adulte, *Langage et pratiques* 38, 34-45.