

**APPROPRIATION DE SCÉNARIOS LANGAGIERS
ORAUX : EFFETS SUR LES INTERACTIONS ET LES
PRODUCTIONS LANGAGIÈRES ORALES D'ÉLÈVES
DE MATERNELLE**

Véronique Boiron
ÉSPÉ d'Aquitaine, Lab E3D
Université de Bordeaux

[L'] enfant qui apprend à parler ne va pas de la langue à la parole, mais du discours de l'autre au discours de soi. Cela ne veut pas dire que tout discours et en particulier tout discours de l'enfant ne fait qu'imiter ou répéter. Mais l'enfant a affaire aux rôles discursifs qu'il va, entre autres, plus ou moins mimétiser.

Frédéric François

Cet article se donne pour objet de discuter certains des effets de l'appropriation de scénarios langagiers oraux d'expériences connues ou inconnues d'enfants âgés de 3 à 6 ans, dans le contexte de classes maternelles. Pour ce faire, j'émetts deux hypothèses principales : d'une part, les scénarios langagiers oraux actualisent des scripts qui structurent les

différents épisodes d'une expérience, ce qui permet aux jeunes enfants d'anticiper et de s'approprier langagièrement les expériences. D'autre part, la mise en mots des expériences permet d'agir sur elles en favorisant leur communication, leur mise à distance, leur généralisation, leur mise en réseaux, autant de processus indispensables à l'apprentissage du langage oral¹ en milieu scolaire.

Dans un premier temps, cette contribution interrogera le rôle des scénarios dans l'apprentissage du langage oral en milieu familial et scolaire. Dans un second temps, l'article proposera une analyse des effets potentiels de scénarios sur l'apprentissage du langage oral ainsi que les modalités de l'enseignement du langage oral auprès d'enfants « petits parleurs » (Florin, 1995), à travers des séances observées dans quatre classes maternelles qui ont habituellement pour objet de scénariser des expériences telles que faire sa toilette, aller à l'école, chez le docteur, au restaurant, à la piscine²...

APPRENDRE À PARLER

Le rôle des scénarios

Lors des observations qu'il a effectuées en milieu familial pour comprendre comment les enfants apprennent à parler, J. Bruner (1987) a montré l'importance des trois rituels de la vie quotidienne qui impliquent le tout petit enfant : la toilette, le repas, le coucher. Ses travaux montrent qu'au cours de ces rituels les parents ou les adultes qui s'occupent des enfants leur parlent beaucoup et ce, sous la forme de scénarios. Ces rituels mettent en œuvre des formats d'action et des scénarios qui coconstituent des formats d'interactions, notamment langagières (Boiron, 2011a). Le langage oral adressé à l'enfant au cours des rituels prend la forme de scénarios langagiers. Au cours de ces rituels, le langage oral est mobilisé pour accompagner les actions et, ce faisant, il organise la succession des différents moments du scénario (par exemple, le scénario de la toilette consiste à ôter les vêtements, mouiller le corps, laver, rincer, sécher, habiller...). Pour J. Bruner, le scénario de la vie quotidienne correspond à

une interaction routinière et répétée dans laquelle un adulte et un enfant *réalisent* des choses ensemble et l'un pour l'autre. [...] une interaction contingente entre au moins deux parties agissantes, [...]

1. Dans le sens que je lui donne, le langage oral recouvre la dimension cognitive.

2. Dans le cadre de cette contribution, l'analyse se limitera aux scénarios « faire la toilette de la poupée » et « aller au restaurant ».

dans le sens où les réponses de *chaque* membre se révèlent dépendantes d'une réponse antérieure de l'*autre*. Chaque membre a un but et un ensemble de moyens pour l'atteindre. Chacun a la faculté d'intervenir dans les progrès de l'autre vers les objectifs respectifs. Les objectifs des deux participants n'ont pas besoin d'être les mêmes ; tout ce qui est requis c'est que soient remplies les conditions communes concernant les réponses (Bruner, 1987 : 123).

Ainsi, les routines ritualisées de la vie quotidienne du tout petit enfant (la toilette, le repas, le coucher) se caractérisent par le fait qu'elles constituent des activités partagées de l'un et de l'autre partenaire, de manière simultanée ou successive, qui prennent sens pour les deux interlocuteurs. Ces activités s'inscrivent de manière séquentielle dans une série d'actions et d'échanges qui mobilisent des modes ritualisés d'agir et de parler, caractéristiques de la routine en jeu.

Les travaux de J. Bruner ont montré que ces formats d'interaction, en tant que formes régulatrices des échanges, revêtent des fonctions psychologiques essentielles pour l'enfant, notamment du point de vue de l'apprentissage du langage oral. Ces fonctions psychologiques recouvrent la socialisation des intentions communicatives de l'enfant, un support à la construction progressive de son lexique, l'apprentissage des règles qui sous-tendent le langage. Ce faisant, ces fonctions inhérentes à la ritualisation assurent le développement de l'enfant car, *via* la succession identique d'actions, le tout petit enfant peut anticiper le déroulement du rituel, changer de place dans la dyade et prendre progressivement l'initiative de « faire et de dire à la place de l'adulte ».

Ces formats d'actions constituent alors des espaces-temps propices à l'élaboration langagière d'un contexte partagé : on peut en effet supposer, à la suite de F. François qu'« [i]l y a homologie entre l'organisation de l'action et celle du discours qu'on tient sur elle » (1993 : 11). En tant qu'échanges habituels, les scénarios fournissent un cadre pour l'interprétation concrète de l'intention de communication entre l'adulte et l'enfant. De fait, les rituels de la vie quotidienne se structurent principalement par le langage oral : ce dernier permet de désigner les objets, d'anticiper, de relater les actions, d'expliquer les intentions... Il assure également l'ancrage spatial et temporel des scénarios. C'est ce que j'appelle scénario langagier oral (Boiron, 2018). Concomitamment, le scénario langagier oral (désormais SLO) permet à l'enfant d'apprendre à produire des énoncés contextualisés dans une situation partagée (Boiron, 2004) : à l'école, le plus souvent, un adulte et plusieurs enfants coélaborent des situations et des significations de natures différentes. Par des questions, des ajustements et des négociations, l'adulte rend l'enfant acteur de ce qui est conventionnellement attendu (Bruner, 1987) pour que puisse aboutir ce qui est en jeu dans l'interaction en cours, du point de vue des modes d'agir-parler-penser (Boiron, 2004). Il s'agit alors

pour le jeune élève d'apprendre à (ré)agir à propos des actions menées par le partenaire du scénario et, en fonction du SLO engagé, à partir des propositions discursives du ou des partenaire-s.

Le rôle des scénarios langagiers oraux à l'école maternelle

Des études montrent que l'apprentissage du langage oral se poursuit jusqu'à l'âge de 14 ans au moins³ (Florin, 1999) et que son enseignement est essentiel en maternelle car les enfants âgés de 2-3 ans entrent à l'école avec des habiletés à l'oral très hétérogènes (Florin, 1995). Les expériences verbales sont en effet très différentes d'un enfant à l'autre, tant du point de vue de la nature de celles-ci que de la quantité d'interactions orales auxquelles l'enfant aura pu participer. De plus, l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle recouvre des dimensions nouvelles pour les tout jeunes enfants qui la fréquentent car ils doivent également s'approprier de nouveaux usages du langage constitutifs des apprentissages scolaires (par exemple, Bautier, 2006 ou Boiron, 2011b). Ils doivent aussi apprendre à comprendre et à mobiliser un rapport scriptural au langage oral requis pour pouvoir apprendre à l'école (notamment Lahire, 1993 et 2008) où « pour l'essentiel, on apprend en parlant » (Halté, 2005 : 17), ce qui est d'autant plus vrai à l'école maternelle. En effet, comme les enfants ne sont pas encore autonomes avec l'écrit, le langage oral est omniprésent. Mais, le fait que l'oral soit partout ne signifie pas qu'il fasse l'objet d'un enseignement programmé et progressif. Il demeure le plus souvent un moyen de gestion de la classe. Ainsi, lorsque l'enseignant donne des consignes ou pose des questions, il sollicite l'oral mais ne l'enseigne pas (Colognesi et Dolz, 2017). De nombreux travaux analysent les différentes raisons qui expliquent que l'enseignement du langage oral demeure peu effectif ou peu efficace. La question cruciale des outils pour enseigner l'oral reste d'actualité : ils font encore défaut, les outils existants mettent davantage l'accent sur la dimension linguistique, le plus souvent lexicale, que sur la dimension langagière de l'apprentissage. La complexité de l'enseignement du langage oral tient en partie au fait que l'apprentissage et les progrès, dans la maîtrise du langage et dans les connaissances travaillées à travers l'interaction (Nonnon, 2011), relèvent d'une dimension individuelle, d'une appropriation de chacun des élèves. De fait, le traitement explicite de l'enseignement du langage oral est coûteux du point de vue de l'investissement en temps pour les interactions verbales : il est alors nécessaire pour les enseignants qu'il

3. Bien entendu, on continue à apprendre tout au long de sa vie, notamment à travers les interactions et les productions langagières orales et écrites.

apparaisse efficient (Dupont et Grandaty, 2016). À l'école maternelle s'ajoute le fait que les progrès à l'oral sont difficiles à observer et à évaluer quand il s'agit de tout jeunes élèves qui parlent peu et/ou qui parviennent encore difficilement à se faire comprendre. Or, les capacités à parler devant le groupe-classe, à échanger – avec les pairs, l'enseignant et les autres adultes de l'école – ainsi qu'à se faire comprendre sont essentielles (Florin, 1991) pour « apprendre à l'école et pour apprendre l'école » (Bautier, 2006).

Étant donné que les scénarios de la vie quotidienne sont essentiels pour commencer à apprendre à parler, on peut légitimement se demander si ces scénarios, adaptés par le milieu scolaire, peuvent contribuer à l'enseignement du langage oral et permettre aux enfants qui fréquentent l'école maternelle de continuer à apprendre à parler et si oui, quelles en sont les conditions. Les interactions langagières orales coélaborées au sein des scénarios d'expériences (vécues ou non) peuvent-elles permettre à l'enfant, non seulement d'apprendre qu'il y a des modes de désignation de tel objet, de telle action ou de tel évènement partagés dans un contexte donné, mais aussi lui permettre de pratiquer des usages du langage en vigueur dans sa culture⁴ ? Dans la perspective que j'adopte, l'école maternelle permet notamment aux enfants de s'approprier certains de ces usages à travers la coconstruction de significations, à travers les négociations orales sur l'interprétation des signes, ce qui participe à l'élaboration d'espaces d'intercompréhension entre les sujets. L'enseignant, en dosant le traitement de ce qui est nouveau pour l'enfant par rapport à ce qui lui est connu, a notamment pour objet d'acculturer l'enfant aux conditions et exigences de la communauté linguistique, de la culture (Bruner, 1987).

Si des travaux ont montré que les manières de parler que les mères (et d'autres adultes) mettent en œuvre quand elles s'adressent à leur tout jeune enfant (caractéristiques rythmiques, mélodiques et vocales : intonations montantes accentuées et expressives, répétitions de sonorités et de phrases courtes, débit ralenti, allongement de diphtongues, onomatopées...) – ce que, par exemple, Papousek *et al.* (1991) nomment *motherese*⁵ – aident le très petit enfant à apprendre à parler⁶, il ne faut pas négliger le rôle joué dans cet apprentissage par les scénarios mis en œuvre par les enseignants ainsi que par les propositions orales effectuées par ces derniers. Parallèlement au

4. Les usages de la culture recouvrent la culture scolaire ; un certain nombre d'élèves de maternelle commencent juste à se les approprier alors que pour d'autres, cette appropriation a notamment débuté dans le milieu familial.

5. Le *motherese* ou *mamanais* correspond au discours orienté vers le nouveau-né (Infant Directed Speech). Voir aussi Stern D. N., Speiker S., Barnett R. K. & Mackain K. (1983).

6. Sur cette question, on pourra consulter. Brigaudiot M. & Danon-Boileau L. (2011).

motherese, je propose ainsi de nommer *teacherese* les manières de parler propres aux enseignants, indispensables à l'apprentissage du langage oral en milieu scolaire (Boiron 2018). En tant que langage oral adressé à l'élève, en tant que manières de parler avec lui, le *teacherese* consiste principalement à solliciter les productions orales, à les reformuler, les mettre en lien, les généraliser, les exemplifier, les décontextualiser et les recontextualiser⁷... Les analyses qui suivront vont tenter de montrer le rôle des SLO et des propositions orales des enseignantes impliquées dans cette recherche – et donc d'étudier plus précisément ce *teacherese*.

ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

L'ensemble du corpus présenté dans le cadre de cette contribution a été recueilli au cours du premier trimestre de l'année scolaire 2017-2018, dans quatre classes : une petite section (désormais PS), une petite et moyenne section (désormais PS-MS), une moyenne et grande section (désormais MS-GS) et une grande section (GS) de deux écoles de Mérignac, commune limitrophe de Bordeaux⁸. La plupart des enfants qui fréquentent ces classes sont issus de milieux socioéconomiques moyens à favorisés. Dans ces quatre classes exercent des professeures des écoles (désormais PE) expérimentées et qui sont maitresses formatrices (désormais PEMF⁹) qui mettent en place un enseignement de SLO à la suite de la formation continue que j'assure, depuis 2014, avec les équipes pédagogiques de ces deux écoles, dans le cadre de recherches collaboratives qui ont pour objet l'enseignement du langage oral et l'entrée dans l'écrit à l'école maternelle. Dans les séances d'enseignement filmées pour élaborer le corpus, le langage oral constitue l'objet d'apprentissage visé par l'activité enseignante : une situation (ici les rituels de la toilette ou du restaurant) est proposée à des petits groupes d'enfants ; cette situation leur permet de poursuivre leur apprentissage du langage oral à travers l'appropriation du scénario auquel ils participent *via* des productions orales, qui favorisent dans le même temps l'appropriation dudit scénario. Les séances étudiées ici concernent des enfants que les enseignantes considèrent comme des « petits parleurs » (Florin, 1995) au

7. Le *teacherese* se caractérise par la sollicitation de l'activité langagière de l'élève et, ce faisant, par la mise à distance des actions de celui-ci *via* leur reconfiguration langagière orale puis écrite avec des élèves plus âgés.

8. Je remercie les enseignantes et directrices de ces écoles, Myriam Ricarrère, Carine Carricart, Laurence Luzié et Stella Dimitri qui m'ont permis d'observer et de filmer des séances dans leurs classes.

9. Professeure des Écoles Maitresse Formatrice.

sein du groupe-classe : peu de prises de parole pour les enfants de PS, voix peu audible pour les enfants de MS et de GS, interventions verbales relativement courtes en GS (l'enfant répond par oui ou non aux questions fermées...). Ces enfants peuvent parler de manière plus fluide et aisée dans le cadre de petits groupes, mais aussi dans d'autres espaces de l'école (cour de récréation, couloirs...). Si tous ces enfants communiquent oralement avec leur enseignante, peu y parviennent encore avec d'autres adultes de l'école.

En fonction de l'âge des enfants scolarisés dans leur classe, les quatre PEMF proposent des SLO différents. Dans le cadre de cette contribution, deux scénarios mis en place avec des enfants « petits parleurs » sont étudiés :

- le scénario « faire la toilette de la poupée » concerne les enfants de PS dans les classes de PS et de PS-MS ;

- le scénario « aller au restaurant » concerne les enfants de GS dans les classes de MS-GS et de GS.

Ces deux SLO n'étant pas de même nature, ils ont donné lieu à des séances différentes :

- en PS, dans les deux classes, les enseignantes ont mis en place deux à trois séances pendant lesquelles chaque enfant a pu jouer dans le coin-poupées et procéder à la toilette des poupées. Le scénario est réactivé et construit en contexte scolaire à partir du matériel qui est mis à disposition des enfants sur une table : une poupée, une baignoire en plastique contenant de l'eau à mi-hauteur, une savonnette, un flacon contenant un peu de shampoing, une fleur de douche, un gant et une serviette de toilette, des jouets, des vêtements pour habiller le bébé après le bain. Dans cette situation, les enfants de PS procèdent à la toilette d'une poupée, ce qui ressemble à une expérience proche de celle qu'ils vivent dans la vie quotidienne. Pour ces enseignantes, le premier objectif était alors de permettre aux enfants de découvrir le matériel et de jouer le scénario sans nécessairement mobiliser de langage oral. Dans un deuxième temps, au cours de deux séances, les enseignantes ont joué le scénario de la toilette de la poupée avec chacun des enfants en nommant les objets, en commentant les actions, en sollicitant les productions orales de l'enfant. Dans un troisième temps, les enseignantes ont à nouveau proposé à chaque enfant de donner le bain de la poupée. Le second objectif consistait alors à observer le langage oral mobilisé par l'enfant pour rejouer le rituel de la toilette du bébé ;

- en GS, au cours de plusieurs séances, les deux enseignantes ont, dans un premier temps, aidé les enfants à construire le scénario « aller au restaurant » à partir de photos, d'extraits de films ou encore de récits qui leur ont progressivement permis de saisir la succession des événements (entrer dans le restaurant, demander une table et la carte, lire et choisir son menu, attendre le premier plat, manger, attendre le plat suivant, demander

l'addition, payer et partir) ainsi que les rôles des différents acteurs (client, serveur, cuisinier...). Dans un deuxième temps, le scénario a été construit au cours de trois à quatre ateliers qui ont été mis en place pour permettre aux enfants de jouer les différents rôles du scénario. Avec l'aide de leur enseignante, trois à quatre élèves jouent le rôle des clients du restaurant, un élève joue le rôle de serveur. Ces séances se déroulent dans le coin-cuisine de la classe, adapté pour une période scolaire de 6-7 semaines à la mise en œuvre de ce scénario : ce coin-cuisine a été agrandi pour y installer quatre tables, des chaises, un bureau avec des jouets pour effectuer les réservations (téléphone) et faire l'addition (caisse enregistreuse), des billets, des pièces, ainsi que les jouets habituels du coin-cuisine (ustensiles, jouets représentant des fruits, légumes, fromage, œufs, viande, cuisinière, évier...). Pour ces deux enseignantes, les deux objectifs étaient alors de permettre aux enfants de jouer ce scénario en choisissant un des rôles et de les aider à mobiliser le langage oral adapté au scénario en jeu (modifier le mode d'adresse entre les acteurs, mobiliser le vouvoiement...). Préalablement, tous les enfants de GS ont étudié puis élaboré avec leur enseignante des cartes de restaurant proposant un choix de plats, en s'aidant des menus proposés par la cantine scolaire. Des photos de plats ont été ajoutées aux cartes afin d'aider les enfants à les lire. Au cours du scénario, les élèves clients lisent la carte, choisissent leur menu et chacun le communique oralement à l'élève serveur qui apporte les plats au fur et à mesure puis fait l'addition avec l'aide de l'enseignante. Dans cette situation, les enfants de GS font semblant d'aller au restaurant : selon leur rôle, ils font semblant de manger, de cuisiner, de servir, de payer...

Dans ces deux situations, le scénario est coélaboré par plusieurs élèves (un à quatre en PS, quatre à cinq en GS) et leur enseignante. Cet élément constitue une modification fondamentale de la relation décrite par J. Bruner dans les scénarios qu'il a étudiés car ceux-ci impliquaient un seul enfant et un adulte en contexte familial. Dans le cadre des situations scolaires que j'étudie, plusieurs enfants sont impliqués dans le SLO, ils partagent une expérience verbale, ils coconstruisent avec l'enseignante et des pairs le SLO et, dans le même temps, des significations et des interprétations de la situation scolaire et du scénario en jeu. De plus, l'adulte a des visées d'enseignement du langage oral comme les analyses d'extraits de SLO filmés vont à présent le montrer.

EFFETS DE L'APPROPRIATION DES SCÉNARIOS LANGAGIERS SUR LES INTERACTIONS ET LES PRODUCTIONS LANGAGIÈRES ORALES

Scénario « faire la toilette de la poupée »

Dans l'extrait suivant¹⁰, il s'agit de la deuxième séance consacrée au rituel de la toilette de la poupée pour Anna¹¹ (3 ans et 2 mois), accompagnée de son enseignante, dans le coin-poupées :

PE 1 : allez Anna on va faire la toilette du bébé !

Anna met tout de suite le poupon dans la baignoire, l'allonge et lui mouille les cheveux

PE 2 : alors Anna tu lui laves d'abord les cheveux ! / tu peux mettre du shampoing si tu veux

Anna 3 : (*en prenant le flacon de shampoing et en souriant*) va mousse ?

PE 4 : (*en souriant*) oui si tu en mets un petit peu sur les cheveux mouillés ça va mousser

Anna 5 : (*en se cachant les yeux*) i pique !

PE 6 : oui il faut faire attention de ne pas mettre trop de shampoing dans les yeux car sinon ça peut piquer un peu les yeux du bébé

Anna 7 : (*en ôtant ses mains de ses yeux, soulagée*) oui

PE 8 : (*en regardant Anna qui lave le corps du bébé*) tu laves le bras /// l'autre bras // et puis la jambe /// et puis l'autre jambe ! n'oublie pas les pieds ! /// voilà les deux pieds sont propres c'est bien ! // alors Anna maintenant qu'est-ce que tu vas faire ?

Anna 9 : faut sécher

PE 10 : oui tu as raison ! maintenant tu vas le sécher le bébé sinon il va attraper froid ! / alors qu'est-ce que tu prends pour essuyer le bébé mouillé ?

Anna prend la serviette et essuie avec précaution le bébé

PE 11 : oui tu as raison Anna il faut prendre la serviette ! // c'est bien Anna ! / le bébé est bien sec tu vas pouvoir l'habiller et le mettre au lit (...)

10. Dans les transcriptions des vidéos, les informations sur la situation sont indiquées en italiques. Les majuscules d'imprimerie signalent un accent d'insistance. PE indique les prises de parole des enseignantes.

11. Pour mener cette étude, des prénoms similaires à ceux que portent les enfants leur ont été attribués.

Anna s’empare du matériel¹² et réalise le scénario qui consiste à mouiller, laver, sécher, habiller la poupée. Ses prises de parole convoquent les connaissances qu’elle a du rituel de la toilette (Anna 3 ; 5 ; 9). L’enseignante verbalise les actions effectuées par l’enfant (PE 2 ; PE 8), reformule ses propos (PE 4 ; PE 6), l’encourage (PE 10 ; PE 11), commente ses actions (PE 11), l’invite à anticiper le déroulement du scénario de la toilette (PE 8).

Une semaine plus tard, l’enseignante propose à Anna et à Silvia (âgée de 3 ans et 5 mois) de refaire la toilette de la poupée avec elle. La PE met alors à leur disposition le matériel nécessaire au déroulement de ce rituel : tout d’abord, deux baignoires, une poupée fille et une poupée garçon, deux robinets d’eau ; puis, du savon liquide, un flacon de shampoing, des jouets en plastique – parmi lesquels les enfants ont choisi un éléphant, un tigre, un serpent, un lion – un gant de toilette et une fleur de douche ; puis deux serviettes de toilette et des vêtements adaptés aux poupons.

C’est en voyant le matériel préparé par son enseignante que Silvia initie le SLO de la toilette :

Silvia 1 : *(en voyant les deux baignoires en plastique placées sous les deux robinets d’eau) on on on va laver dans une baignoire ↗ (débit rapide et intonation très montante)*

PE 2 : oui Silvia ! / j’ai mis deux baignoires / là c’est la baignoire de la petite fille *(montre alors la poupée fille)* et là c’est la baignoire du petit garçon *(montre alors la poupée garçon)*

Puis, le SLO s’élabore à propos de la baignoire, de la nécessité d’y mettre de l’eau :

Anna 3 : on va mouiller les cheveux pour appuyer ?

PE 4 : *(en souriant)* oui on va appuyer sur le robinet pour mouiller les bébés

Anna 5 : ça va faire la mousse

PE 6 : ah est-ce que ça va faire de la mousse ?

Anna 7 : pas l’eau dans (bai)gnoire ?

PE 8 : on va mettre quelque chose dans les baignoires ?

Silvia 9 : non

PE 10 : mais ils vont avoir froid les bébés si on les met dans la baignoire vide ! // alors qu’est-ce qu’on va mettre dans chaque baignoire ?

12. Une partie du matériel reste à disposition des enfants dans le coin-poupées. Ils peuvent l’utiliser de manière autonome dès le temps d’accueil du matin : deux baignoires sans eau, deux poupons, un savon et un flacon de shampoing vide, un gant et une serviette de toilette, des vêtements adaptés aux poupons.

Silvia 11 : l'eau
PE 12 : de l'eau ! oui !
Silvia 13 : (*en souriant à l'adulte*) dans la baignoire !
PE 14 : oui il faut remplir les baignoires ! // on va mettre de l'eau dans chaque baignoire

L'enseignante laisse le temps aux enfants d'observer le matériel et de se saisir des significations de la situation à laquelle ce matériel fait référence. L'apport progressif du matériel participe à la structuration du scénario et aide ces tout jeunes enfants à s'approprier le déroulement du rituel. Le SLO et ses significations sont contextualisées dans la situation partagée.

Les enfants font ensuite référence à l'expérience vécue de la toilette et les mises en mots de l'enseignante sollicitent et intègrent les connaissances qu'elles ont de ce rituel :

Silvia 15 : mais mais elle est froide l'eau ↗
PE 16 : oui ! tu as raison ! l'eau elle n'est pas chaude // alors on va faire comme si elle était chaude ! // et vous quand vous prenez le bain / quand vous faites la toilette à la maison / l'eau elle est chaude ou elle est froide ?
Silvia 17 : elle est chaude !
Anna 18 : (*en souriant*) elle est chaude !
PE 19 : (*en regardant les deux enfants l'une après l'autre*) oui elle est chaude à la maison tu as raison // et là on va dire qu'elle est chaude aussi pour le bébé d'accord ?
Anna 20 : oui moi moi / moi aussi j'aime bien l'eau chaude !

Puis, l'enseignante engage les enfants à remplir les baignoires. Ce faisant, elle leur permet de changer de rôle, de faire ce que fait habituellement l'adulte dans l'expérience vécue du rituel de la toilette :

PE 21 : tu aimes bien l'eau chaude oui ! // alors maintenant il faut mettre l'eau !
Puis les deux enfants appuient sur les poussoirs des deux robinets
PE 22 : alors y a de l'eau qui va dans les baignoires ! oui c'est bien
Puis Silvia touche l'eau comme pour tester sa température, Anna l'imit
PE 23 : c'est un peu froid hein ! // oh mais qu'est-ce qu'elle fait l'eau en tombant ? ça éclabousse là (*en montrant le vêtement d'Anna*) // (*en souriant*) ça t'éclabousse un peu
Puis Silvia allonge complètement le bébé dans la baignoire et lui mouille peu à peu les cheveux
PE 24 : (*en souriant*) oh ! qu'est-ce que tu fais là Silvia ?
Silvia 25 : je mouille
PE 26 : tu mouilles ses cheveux !
Puis les deux enfants appuient à nouveau sur les poussoirs des robinets afin d'ajouter de l'eau dans les baignoires

PE 27 : alors vous mettez beaucoup d'eau pour faire quoi les enfants ?

Silvia 28 : pour mouiller les cheveux

Anna 29 : pour mouiller les bébés

PE 30 : oui pour mouiller TOUT le bébé // pas seulement les cheveux mais TOUT le corps des bébés !

Le SLO s'élabore *via* l'alternance des actions menées par les enfants (allonger le bébé dans la baignoire...) – et l'on peut se demander à la suite de F. François « si toute action, dans la mesure où l'autre la regarde, ne peut pas fonctionner comme signe » (1993 : 13) –, les mises en mots qui accompagnent leurs actions (PE, 22 ; PE 23) ou celles qui sont sollicitées par l'enseignante (PE 24 ; 27). Chacune des petites filles reprend les propos d'une partenaire adulte ou enfant (Silvia 28 ; Anna 18 ; Anna 29 ; Anna 34). Certaines des mises en mots de l'enseignante (PE 23 ; 24 ; 27) sollicitent l'activité langagière des enfants, les incitent à parler à propos de leurs actions, d'autres reconfigurent le scénario par le langage oral *via* les reformulations (PE 30), les commentaires (PE 22), les ajouts (PE 26), les synthèses (PE 14 ; 30). Ce faisant, les enfants s'approprient des modes d'agir-parler-penser propres au rituel de la toilette. Le développement des scénarios repose sur la possibilité d'y ajouter de nouveaux moyens linguistiques et symboliques (Bruner, 1987). En effet, au-delà des différences de compétences entre un adulte et un enfant, les partenaires peuvent introduire des variations quant à la prise d'initiative et à la répartition des tâches qui permettent aux scénarios de se développer, de varier et de se complexifier (*ibid.*). Les discours et les actions de l'enseignante et des enfants peuvent actualiser de nouveaux objets, de nouvelles stratégies, infléchir le scénario, mobiliser différentes places discursives.

Ainsi, les deux enfants prennent l'initiative d'appuyer sur un flacon pour obtenir du savon liquide et se mettent à laver le corps des bébés :

PE 31 : allez Silvia ! allez Anna ! / il faut bien lui laver les bras

Anna 32 : les bras aussi et les pieds

PE 33 : oui tu lui laves bien les bras ! // et les pieds et les jambes

Anna 34 : les zambes

PE 35 : (*en suivant les actions menées par les enfants*) et puis les cuisses /// les mains /// le petit cou

Anna 36 : (*en riant*) le petit cou !

PE 37 : Silvia ! tu prends le bain ou la douche à la maison ?

Silvia 38 : je prends la douche

PE 39 : tu prends la douche ! d'accord ! / et toi Anna ?

Anna 40 : maman elle elle elle / me douche !

Lors de cette séance, Anna met en œuvre le scénario de la toilette de la poupée par les actions et les productions orales : elle parle davantage que

lors des séances précédentes lorsqu'elle jouait seule avec son enseignante : elle anticipe en nommant des parties du corps (Anna 32), elle imite aussi sa camarade, par exemple, lorsqu'elle touche l'eau froide et reprend les propos de Silvia (Anna 18) ou de l'enseignante (Anna 36).

Scénario « aller au restaurant »

L'extrait suivant met en scène quatre élèves de GS qui ont déjà joué deux fois dans la même semaine de classe au scénario du restaurant avec l'aide de leur enseignante. Pour cette troisième séance, Farid, Harmony et Léa jouent à nouveau le rôle de clients, Walid rejoue le rôle du serveur du restaurant. Harmony et Léa ont décidé de manger à la même table. Aidés par leur enseignante, les trois enfants lisent la carte du restaurant et passent commande :

Farid 1 : *(en appelant Walid et en riant)* s'il vous plaît !

Walid 2 : *(en s'approchant de la table à laquelle est assis Farid)* oui ? vous voulez quelque chose ?

PE 3 : *(en souriant, en chuchotant et en s'adressant à Walid)* : pense à dire bonjour monsieur ! / avez-vous choisi quelque chose ?

Farid 4 : *(en regardant Walid)* je voudrais un œuf mimosa ! // et après un poulet avec des frites ! / et une glace au chocolat à la fin

Walid 5 : je suis désolé on n'a plus de glace au chocolat ! // je peux vous proposer une glace à la fraise ou au citron // ou au caramel ! ça te plaît ?

Farid 6 : alors je vais choisir un gâteau au chocolat *(l'enseignante aide Walid à cocher au fur et à mesure sur la carte du serveur les plats choisis)*

Léa 7 : *(en parlant à Harmony)* j'ai choisi une omelette et du fromage et une tarte // tu veux manger quoi ?

Harmony 8 : moi aussi je mange de l'omelette et aussi une tarte avec des pommes // *(en interpellant Walid)* s'il vous plaît monsieur ! on voudrait manger ! // *(à Walid qui s'est approché)* ça y est on a choisi notre menu ! / alors moi /// alors moi je veux une omelette et Léa aussi // et elle veut du fromage et moi une tarte et Léa aussi

Léa 9 : deux tartes aux pommes

Walid 10 : je vais apporter tout tout de suite

Léa 11 : *(en regardant l'enseignante)* ben non ! on veut pas tout en même temps ! / *(en regardant Walid)* d'abord tu dois apporter le début // d'abord l'omelette et en plus il en faut deux hein !

PE 12 : *(en chuchotant et en s'adressant à Léa en souriant)* écoute Léa tu te rappelles ? là Walid joue au serveur ! / toi tu joues à manger au restaurant d'accord ? *(Léa acquiesce de la tête)* / oui ! tu te rappelles comment tu commandes les plats ?

Walid 13 : (*en s'adressant à Léa et en chuchotant*) je sais ce que je dois apporter ! // (*en parlant plus fort à Léa et à Harmony*) il faut attendre un peu c'est pas prêt !

Harmony 14 : (*en riant*) d'accord monsieur !

Ces quatre élèves de GS coélaborent le SLO en interpellant l'enfant qui joue le rôle du serveur (Farid 1, Harmony 8), en énonçant les choix des plats (Farid 4 et 6 ; Léa 7), en proposant des réponses adaptées aux demandes des enfants qui jouent le rôle des clients (Walid 5 et 13) ou du serveur (Farid 6 ; Léa 9 et 11)... Le scénario est joué et le SLO est constitué d'échanges oraux mis en place par les élèves de GS au sein desquels différents usages du langage oral et différents codes leur permettent d'acquérir des savoir-faire tels que les modes d'interagir oralement entre serveur et client (Farid 1 et 6 ; Walid 2 ; 5 ; 10 et 13 ; Léa 9 ; Harmony 8 et 14), les mises en mots du menu choisi (Farid 4 et 6 ; Harmony 8 ; Léa 9) et, ce faisant, des « modèles » linguistiques tels que des usages du vouvoiement ou de modes d'adresse adaptés à la situation et inhabituels entre enfants de cet âge (Farid 1 ; Walid 2 ; Harmony 8 et 14). Par deux fois, l'enseignante intervient, soit pour rappeler des « modèles » linguistiques en contexte (PE 3), soit pour rappeler le contexte du SLO afin que l'élève puisse actualiser les manières de parler au restaurant qu'elle s'est appropriées lors des séances précédentes¹³ (PE 12). Au cours du bilan de cette séance, à partir des observations et des propositions orales qu'elle a pu effectuer, l'enseignante reprendra avec ces quatre élèves les différentes interventions orales en leur proposant de les reformuler¹⁴. Le SLO constitue alors une interaction de tutelle au cours de laquelle l'enfant « construit [...] conjointement la fonction pragmatique et la fonction sémiotique, l'activité de communication verbale et les structures d'action fondamentale » (Nonnon, 1986).

CONCLUSION

Les analyses des scénarios langagiers oraux montrent notamment que l'apprentissage du langage oral à l'école maternelle ne découle pas de la seule acquisition du langage : « [c]'est au contraire l'échange de la parole qui rend possible la collaboration. [...] c'est au travers de ce dialogue, au cours de ce processus discursif, que nous parvenons à connaître autrui et son

13. Cette appropriation a pu se faire dans le contexte des lectures, des films, des jeux de rôle proposés en amont.

14. Ces quatre élèves auront l'occasion, lors d'une séance suivante, de les mobiliser au cours du scénario « aller au restaurant » en changeant de rôle (serveur ou client).

point de vue, ses histoires » (Bruner 1996 : 119). Par exemple, en PS, le scénario langagier oral de la toilette de la poupée permet non seulement de nommer les objets, les actions, d'anticiper le déroulement du scénario mais aussi d'échanger oralement entre enfants à propos de l'expérience partagée, de réagir oralement aux demandes ou aux propositions de l'adulte ou d'un pair. En incitant les enfants de PS et de GS à mettre en mots des expériences passées et présentes et à les généraliser, à rapprocher et faire coexister des mondes, des temporalités et des espaces différents (le jeu et l'expériences vécue, l'école et la maison...), les interventions orales des enseignantes caractérisent le *teacherese* (Boiron, 2018) dans les situations observées pour mener cette étude. Les scénarios et les scénarios langagiers oraux qui les structurent en tant que modes contextualisés d'agir-parler-penser, se construisent autour de nécessités communicatives car les actions menées par les partenaires et les mises en mots sont dépendantes les unes des autres, les places dans la dyade sont interchangeables. Ceci permet aussi à l'enfant de dire les mots de l'adulte, des pairs en occupant des places et des rôles discursifs dans la situation (reformuler, répéter, répondre, commenter, évoquer, relater...) : « [a]u cours de ces échanges, l'enfant s'approprie d'une part des variantes utiles à une interaction en situation immédiate et, d'autre part, des variantes plus explicites permettant d'évoquer des événements plus décontextualisés » (Canut et Espinosa, 2016 : 95).

L'analyse des scénarios langagiers oraux montre que l'enfant construit l'interprétation de la situation et de ses différents modes d'agir et de parler dans leur dimension dialogique. Selon moi, on ne peut pas séparer ce qui est dialogique et ce qui est interprétatif : c'est le dialogue lui-même qui est interprétatif. Aussi, lorsque l'enseignante agit et parle avec les enfants, elle les aide à s'inscrire dans un contexte dialogique où, comme l'explique F. François, l'enfant va du discours de soi au discours de l'autre, où il apprend à interpréter ce qui fait sens pour lui et ce qui fait sens pour autrui. Des recherches à venir tenteront de montrer les effets des usages de scénarios langagiers oraux dans d'autres situations scolaires que celles évoquées ici.

BIBLIOGRAPHIE

- Amigues R. & Zerbato-Poudou M.-T. (2000), *Comment l'enfant devient élève*, Paris, Retz.
- Bautier É. (dir.) (2006), *Apprendre à l'école, apprendre l'école*, Lyon, Chronique sociale.
- Boiron V. (2011a), « Quelles compétences professionnelles pour favoriser la lecture d'albums de littérature de jeunesse en maternelle ? », dans R. Goigoux, M-C. Pollet (dir.), *Aspects didactiques de la lecture, de la*

- maternelle à l'université*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 23-52.
- Boiron V. (2011b), « Développement du langage et de la pensée à l'école primaire : éléments de réflexion sur leurs interactions et leurs enjeux », dans G. Toupiol (dir.), *Le langage : objet d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles, quels leviers ?*, Paris, Retz, p. 73-88.
- Boiron V. (2004), « Conduites et mouvements interprétatifs lors de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées. Interactions adulte-texte-enfant ». Thèse non publiée, Université de La Sorbonne Paris V.
- Brigaudiot M. & Danon-Boileau L. (2011), *La naissance du langage dans les deux premières années*, Paris, PUF.
- Bruner J. (1996), *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz.
- Bruner J. (1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- Canut E. & Espinosa N. (2016), « Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle », *Le français aujourd'hui* n° 195, p. 93-104.
- Cognesi S. & Dolz J. (2017), « Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves de primaire », dans J.-F. De Pietro, C. Fisher, R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Namur, Presses Universitaires de Namur, p. 177-196.
- Dupont P. & Grandaty M. (dir.). (2016), « De la dichotomie oral enseigné/oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé/oral enseigné », *Repères*, n° 54, p. 7-16.
- Florin A. (1995), *Parler ensemble à l'école maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*, Paris, Ellipses.
- Florin A. (1991), *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF.
- Florin A. (1999), *Le développement du langage*, Paris, Dunod.
- François F. (1993), *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.
- Halté J.-F. (2005), « Intégrer l'oral pour une didactique de l'activité langagière », dans J.-F. Halté & M. Rispaïl (dir.), *L'oral dans la classe*, Paris, L'Harmattan, p. 11-31.
- Lahire B. (2008), *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Lahire B. (1993), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- Nonnon É. (2011), « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques* n° 149-150, p. 184-206.

- Nonnon É. (1986), « Interactions verbales et développement cognitif : aperçu des recherches psycholinguistiques récentes », *Revue Française de Pédagogie*, n° 74, p. 53-86.
- Papousek M., Papousek H. & Symmes D. (1991), « The meanings and melodies in *motherese* in tone and stress languages », *Infant Behavior and Development*, n° 14, p. 415-440.
- Stern D. N., Speiker S., Barnett R. K. & Mackain K. (1983), « The prosody of maternal speech : Infant age and context related changes », *Journal of Child Language*, n° 10, p. 1-15.