



HAL
open science

Les verbes dans les narrations d'élèves de 3 à 6 ans

Marie-Noëlle Roubaud, Christina Romain

► **To cite this version:**

Marie-Noëlle Roubaud, Christina Romain. Les verbes dans les narrations d'élèves de 3 à 6 ans. Travaux de didactique du français langue étrangère, 2012, 67-68/2012, pp.165-187. hal-01485964

HAL Id: hal-01485964

<https://hal.science/hal-01485964v1>

Submitted on 20 Aug 2018

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.

Les verbes dans les narrations d'élèves de 3 à 6 ans

Marie-Noëlle Roubaud & Christina Romain

EA 4671 ADEF ; Aix-Marseille Université.; ENS de Lyon, IFE ; 13248, Marseille, France

& C.N.R.S. U.M.R. 7309 Laboratoire Parole et Langage ; Aix-Marseille Université

1. Introduction

L'objectif de cette étude est d'analyser les verbes et les temps produits par trente-six élèves, âgés de 3 à 6 ans de trois écoles maternelles différentes, lors de la restitution du conte du *Petit Chaperon Rouge* à partir d'un support imagé. Le corpus compte soixante-douze récits, recueillis en début et en fin d'année scolaire pour chacun des niveaux¹. Les résultats proposés prennent en compte le moment² où il a été demandé aux élèves de raconter l'histoire (début et fin d'année), le niveau scolaire (c'est-à-dire l'âge des élèves) et le milieu socioculturel³. Notre démarche a été plurielle : nous avons étudié qualitativement et quantitativement les verbes utilisés par chaque élève ainsi que leur contexte d'apparition lors des deux évaluations et les temps employés. Nous voulions savoir quels verbes de la narration allaient être produits, si leur choix était lié à l'expression des événements dans le temps et corrélé à une valeur temporelle. Pour cela, nous avons sélectionné six verbes que nous pensions être des verbes caractéristiques des étapes du récit et avons examiné s'ils allaient être restitués par les élèves et sous quelle forme. Nous souhaitons ainsi apporter à l'enseignant quelques points de repères pour mieux ajuster ses exigences aux possibilités réelles des enfants.

Cette étude s'inscrit dans un cadre plus large : celui de l'acquisition du langage chez de jeunes enfants et des facteurs favorisant ce développement. Nous avons en effet fait l'hypothèse qu'un entraînement progressif à la narration avec de jeunes enfants pouvait modifier leurs performances si bien que les élèves d'une des écoles (milieux socio culturels différents) ont été soumis à cet entraînement à la compréhension et à la production de récits

¹ L'école maternelle française compte trois niveaux : la petite section (PS), enfants de 3-4 ans, la moyenne section (MS), enfants de 4-5 ans et la grande section (GS), enfants de 5-6 ans.

² Nous appellerons ce moment dorénavant « évaluation » en distinguant l'évaluation initiale (de début d'année scolaire) de l'évaluation finale (de fin d'année scolaire).

³ Les élèves ont été regroupés en milieu socioculturel dit « favorisé » vs milieu socioculturel dit « défavorisé » afin de nous interroger sur cette variable à l'occasion de notre étude. Cet indicateur permet de prendre en compte et de croiser une série de sous-indicateurs : la localisation géographique de l'école et du domicile de l'élève (quartier urbain difficile, zone violence de l'école), le milieu familial et la situation économique de la famille (chômage, situation financière précaire, logement dans un HLM...), etc.

tout au long de l'année avec de nombreuses interactions dans les groupes⁴. Il en ressort que même si nous ne présentons pas, dans le cadre de cet article, le travail spécifique conduit tout au long de l'année par les enseignants sur la restitution de récit dans une des écoles maternelles, l'analyse conduite sur les verbes et les temps en témoigne. En effet la comparaison entre les récits des élèves (ceux qui ont suivi cet entraînement et ceux qui ne l'ont pas suivi) montre l'impact du dispositif sur la production verbale de l'enfant et apporte ainsi à l'enseignant des pistes didactiques dans le domaine de l'acquisition des verbes et des temps chez de jeunes enfants.

2. Les apports de la recherche

Le conte occupe une place significative en milieu scolaire (Moussu, 2012), permettant la verbalisation d'une pluralité de significations au fur et à mesure des lectures (Bettelheim, 1976) et participant à la culture et à la détermination de la personnalité de chacun (Bruner, 1996). C'est ce qui explique le choix de ce support lors de notre expérimentation, support approuvé par le Ministère de l'Éducation Nationale qui propose aux enseignants de raconter l'histoire du *Petit Chaperon Rouge*⁵ dans le but de mesurer les compétences de l'élève à comprendre un récit fictif et donc à en traiter les informations. De nombreuses recherches, portant sur la construction du récit chez l'enfant, se sont intéressées à la cohérence et à la cohésion (Halliday et Hasan, 1976 ; François, 1984 ; Karmiloff-Smith, 1985 ; Bamberg, 1986 ; Givon, 1995 ; Bronckart, 1997 ; Hickmann, 2000) ; d'autres se sont élargies à des perspectives fonctionnalistes mais aussi dialogiques et interactionnistes⁶. Pour Berman et Slobin (1994), la cohésion (qu'ils définissent à partir des fonctions expressives) varie et se renforce avec l'âge, de même que la cohérence (la trame du récit) mais avec certaines difficultés en fonction des milieux. Il est établi que la structuration du récit chez l'enfant est progressive (Fayol, 1985 ; Solé et Soler, 2010 ; Bernicot et Clark, 2010). Le schéma narratif est présent dès l'âge de 4 ans dans les productions orales (Stein, 1988 ; Trabasso et Nickels, 1992 ; Trabasso et Stein, 1997) et ce, quel que soit le point de départ (images ou bien lecture

⁴ Il n'en demeure pas moins que les élèves des deux écoles qui n'ont pas suivi cet entraînement en subissent d'autres, initiés par leur enseignant. Mais celui dont il est question ici a été structuré, progressif et contrôlé par nous (cf. en annexe la description de douze séances programmées sur trois semaines à partir d'un seul album).

⁵ Cf. document dans la banque d'outils à destination des enseignants : <http://www.banqoutils.education.gouv.fr>, pour lire le texte proposé.

⁶ Nous ne citons pas ici les nombreux travaux conduits sur les anaphores à partir de la fin des années 1980.

d'une situation de départ) mais que les liens de causalité entre les actions sont plus tardifs, n'apparaissant que vers 6-7 ans ; c'est déjà ce qu'indiquait Bronckart (1976). Quant à la longueur du récit, une étude récente de Laval (2005) montre que leur longueur, en fonction du nombre de mots utilisés, serait la même de 4 à 10 ans⁷, à l'inverse de ce qu'affirmaient d'autres auteurs (Kemper, 1984 ; Hudson et Shapiro, 1991), pour qui la longueur des récits narratifs augmente avec l'âge. Dans cette étude, il ne faut pas négliger l'importance et le rôle incontournable de l'étayage de l'enseignant, dans l'appropriation et la production de récits (Chabanne et Bucheton, 2002) ainsi que dans la construction de la parole et de la pensée (Doyon et Fisher, 2010). Fayol (1985) et Nelson (1986) affirment que, dès l'école maternelle, les récits lus en classe influencent la production des enfants et leur maîtrise narrative. Nous avons voulu vérifier, par l'analyse des verbes et de leur contexte d'apparition dans notre corpus, si les facteurs : âge, milieu et étayage allaient nous apporter des points de repère sur la structuration du récit, d'autant plus qu'un entraînement progressif à la narration avait été mis en place dans l'une des écoles.

Notre étude est concernée par les temps employés par les élèves dans leurs récits. La littérature scientifique nous renseigne sur la répartition des temps selon les deux registres d'énonciation (Benveniste, 1966 puis Weinrich, 1973) : celui du récit dont le temps fondamental est le passé simple et celui du discours dont les temps fondamentaux sont le passé composé, le présent et le futur. Selon Weinrich (1973) et Bronckart (1976), les unités spécifiques de la narration sont le passé simple, l'imparfait, les organisateurs temporels et l'absence de futur (à l'exception du futur d'anticipation) mais la singularité d'un texte narratif est assurée avant tout par le sous-système temporel passé simple / imparfait. Des études ultérieures (Bloom, 1991 ; Andersen et Shirai, 1995 ; Weiss, 2002 ; Lindgren, 2008) ont également montré que le passé composé apparaît avant l'imparfait, autrement dit le premier plan précède l'arrière-plan dans le développement du langage chez l'enfant. Par conséquent le passé composé occupe une place tout aussi importante que le passé simple dans le premier plan du récit. Déjà en 1966, Benveniste notait la double fonction assumée par le passé composé : celle d'exprimer une action accomplie dans le présent et celle de remplacer le passé simple comme temps du passé, servant uniquement à situer l'action dans l'époque passée. Les

⁷ Notons que la même étude souligne que le nombre d'événements convoqués par les enfants dans leurs récits augmenterait au fur et à mesure que l'enfant avance dans l'âge.

recherches sur le développement du langage oral (Bernicot et Bert-Erboul, 2009) nous apprennent qu'à l'école maternelle, l'évolution de l'emploi des temps est significative : si à 3 ans, le présent, le passé composé et le futur périphrastique (*il va manger*) sont présents dans le discours, à 4 ans, on observe la survenance de l'imparfait et le recours au futur (*il mangera*) ; puis à 5 ans, le conditionnel et le plus-que-parfait viennent renforcer l'emploi de temps différenciés chez les enfants à la fin de l'école maternelle, c'est-à-dire à l'entrée de l'école élémentaire. Bronckart (1976) mentionne que les temps précocement utilisés (passé composé, présent et futur) avant 6 ans n'ont pas de « fonction temporelle » (p. 38) et qu'il existe une « période aspectuelle » précédant l'élaboration des relations temporelles (p. 141). Hickmann (2000) modère cette affirmation : « Si la résultativité a effectivement un impact sur les emplois des marques aspectuelles, l'amplitude de cet effet est très variable selon la langue et l'âge » (p. 108). Pour Parot-Locatelli (1979), le caractère accompli ou inaccompli de l'action constitue une information sémantique déterminante que le sujet n'oublie pas au moment du rappel et qu'il garde en mémoire alors que « l'époque à laquelle se situe l'action semble moins importante dans le codage mnémotechnique des énoncés » (p. 440). Nous examinerons donc les temps employés par les élèves dans leur valeur temporelle et aspectuelle et nous verrons si l'entraînement progressif à la narration, pour les élèves d'une école, a eu un impact dans ce domaine.

3. Méthodologie

L'expérimentation a touché les trois niveaux scolaires (élèves de 3 ans à 6 ans) de l'école maternelle et à chaque fois, elle a été réalisée dans les mêmes conditions, en début d'année (octobre) et en fin d'année scolaire (mai). Trois établissements scolaires de deux communes des Bouches-du-Rhône (département du sud de la France) ont été concernés : deux écoles à Aix-en-Provence, dont l'une située dans un quartier favorisé (milieu que nous avons appelé A) et l'autre dans un quartier plus difficile (milieu que nous avons appelé B) et une école à Marseille. Dans ce dernier établissement, les élèves appartiennent à des milieux socioculturels différents (milieu A et milieu B).

Pour chaque niveau de classe (PS, MS et GS), les élèves ont été sélectionnés par l'enseignante afin de former trois groupes pour une même classe : les petits parleurs (enfants ne prenant pas facilement la parole en classe quel que soit le dispositif mis en place), les

parleurs moyens (prenant la parole mais ne produisant pas de longs énoncés, parfois tronqués) et les grands parleurs⁸ (prenant régulièrement la parole et proposant des énoncés complets dans toute situation) conformément aux regroupements proposés par Florin (1998). Pour l'expérimentation, nous avons choisi de filmer un petit parleur, un moyen parleur et un grand parleur de chaque niveau et de chaque milieu soit un total de trente-six élèves⁹. Nous avons récolté soixante-douze récits : chaque élève ayant produit le récit du *Petit Chaperon Rouge* en début et en fin d'année scolaire.

Pour l'évaluation initiale, l'expérimentatrice a réuni les élèves d'une même école par niveau de classe et leur a lu l'histoire du *Petit Chaperon Rouge*. Ce choix de les regrouper a été motivé par le fait que ces jeunes élèves ne nous connaissaient pas et que nous n'étions qu'en début d'année scolaire. En revanche, pour l'évaluation finale, la passation a été individuelle. À partir d'une série de cinq images¹⁰ représentant les principales étapes du conte, il a été demandé aux élèves de raconter l'histoire qu'il venait d'entendre et pour laquelle ils avaient un support visuel. Les relances de l'expérimentatrice étaient admises afin de stimuler la parole de l'élève. Les cinq étapes de la narration étaient les suivantes : le Petit Chaperon Rouge quitte sa maison avec un panier sous le bras (image 1), il est face au loup dans la forêt (image 2), il cueille des fleurs (image 3), le loup est face à la grand-mère (image 4), le Petit Chaperon Rouge est face au loup couché dans le lit de la grand-mère (image 5). Une fois les enregistrements effectués, nous avons procédé à leur transcription¹¹ et nous avons codé les récits de la façon suivante : Prénom de l'enfant, École (Aix ou Mrs), Milieu socioculturel (favorisé A vs moins favorisé B)¹², Niveau de classe (PS, MS ou GS).

Le conte du *Petit Chaperon Rouge* n'a pas été raconté en classe ni avant l'évaluation initiale ni entre celle-ci et l'évaluation finale. La seule différence entre les écoles est que dans celle de Marseille, entre l'évaluation initiale et l'évaluation finale, tout un travail autour de la littérature de jeunesse a été programmé avec les enseignantes. En effet, trois albums de

⁸ Ce classement en types de parleurs a été effectué par les enseignantes. Cette variable n'a pas été prise en compte dans cet article, elle le sera lors d'une prochaine étude sur les interactions et leur impact sur les petits parleurs.

⁹ Dans l'école maternelle de Marseille, il y a un élève de moins en A (à cause d'une absence le jour de l'enregistrement) et un de plus en B afin d'équilibrer le nombre d'élèves filmés.

¹⁰ Ces images sont celles fournies par le Ministère (cf. annexe).

¹¹ Nous avons suivi les conventions de transcription du Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe accessibles sur le site : <http://sites.univ-provence.fr/delic/corpus/conventions.html>.

¹² Nous avons ainsi pour les trois écoles (deux à Aix et une à Marseille) les références suivantes : Aix-A, Aix-B, Mrs-A et Mrs-B.

jeunesse¹³ ont été exploités tout au long de l'année scolaire, un par trimestre sur une période de trois à quatre semaines, selon une méthodologie particulière : lecture de l'histoire dans son intégralité tous les matins (en s'appuyant sur les images), séances spécifiques de structuration (les personnages, les lieux, le schéma narratif, les connecteurs, le lexique, etc..) et restitution de l'histoire en petits groupes en interactions puis individuellement.

4. Étude des résultats

Nous avons analysé dans un premier temps un ensemble d'indicateurs à la fois temporels et verbaux : les temps utilisés dans les récits par les élèves, le nombre de verbes conjugués par récit produit et leur emploi dans l'énoncé (c'est-à-dire leur construction syntaxique). Nous avons pris en compte l'aspect qualitatif (ou variété verbale) en comptabilisant le nombre de verbes différents dans chaque récit et non pas le nombre d'occurrences : par exemple si le verbe *manger* apparaissait trois fois dans un récit, nous ne l'avons comptabilisé qu'une seule fois (cf. 4.1).

Dans un second temps, nous avons focalisé notre analyse sur quelques verbes du conte, faisant l'hypothèse qu'ils seraient davantage restitués que d'autres parce qu'ils structurent le récit. Nous avons ainsi choisi six verbes clefs, présents dans les principales étapes de la structuration du récit et faisant écho aux images proposées aux élèves (cf. 4.2).

Pour chacun de ces points, nous avons répertorié les résultats par ville (Aix ou Mrs), par milieu socioculturel (A vs B) et par niveau de classe (PS, MS ou GS).

4.1. Analyse globale des verbes et des temps produits

Dans ce premier point, nous rendrons compte des principaux résultats portant sur l'étude, pour chacun des récits oraux produits par les élèves, des indicateurs suivants : les temps majoritairement convoqués dans les récits des élèves, la variété lexicale et le type de

¹³ Chaque section a utilisé des albums. Pour la petite section : *L'arbre roux* (Idatte, J.-P. et Trublin, M., 1979, Paris : 3 chardons), *Bon appétit, Monsieur Lapin!* (Boujon, C., 1985, Paris : École des loisirs) et *Les trois petits cochons* (François, P. et Muller G., Paris : les albums du père castor Flammarion). Pour la moyenne section : *L'arbre roux* (références supra), *Roule galette* (Caputo, N. et Belvès, P., 1993, Paris : les albums du père castor Flammarion) et *Poule rousse* (Lida et Morel, E., 1956, Paris : les albums du père castor Flammarion). Pour la grande section : *La revanche des trois ours* (Alan Mc Donald, 2004, Namur : Mijade), *Mademoiselle Sauve qui peut* (Corentin, P., 1996, Paris : École des loisirs) et *La boule de cristal* (Grimm, J. et Grimm, W., 1978, Contes, Paris : Gallimard).

complémentation verbale (complément d'objet, noté CO ou complément circonstanciel, noté CC). Les résultats apparaissent dans les tableaux suivants. Afin d'en faciliter la comparaison, nous indiquerons d'abord les résultats correspondant à l'évaluation finale puis entre parenthèses ceux de l'évaluation initiale¹⁴ (EI). La moyenne des résultats obtenus par élève est codée de cette façon : /e. Afin d'alléger les tableaux, les temps verbaux sont abrégés : Pr (présent), PC (passé composé), I (imparfait), PS (passé simple) et F (futur).

Niveau Ville-Milieu	PS Aix-A	PS Aix-B	PS Mrs-A	PS Mrs-B
Temps présents majoritairement	Pr, F (EI : idem)	Pr, PC (EI : Pr, I, PC)	Pr (EI : idem)	Pr, F (EI : NS)
Moyenne par élève du nombre de verbes différents	5 verbes/e (EI : 3,33)	9 verbes/e (EI : 2,66)	11 verbes/e (EI : 8)	12,66 verbes/e (EI : NS)
Moyenne par élève d'utilisation de CO	4,66/e (EI : 0,66)	11,33/e (EI : 3,66)	11,66/e (EI : 6)	17,66/e (EI : NS)
Moyenne par élève d'utilisation de CC	1,33/e (EI : 0,66)	0,66/e (EI : 1,33)	3,66/e (EI : 2)	6,66/e (EI : NS)

Tableau 1a. Les verbes dans les narrations en petite section (3-4 ans)

Niveau Ville-Milieu	MS Aix-A	MS Aix-B	MS Mrs-A	MS Mrs-B
Temps présents majoritairement	Pr, PC, PS (EI : Pr)	Pr, PC, I, PS (EI : idem)	Pr (EI : Pr, PC, PS)	Pr (EI : idem)
Moyenne par élève du nombre	5,33 verbes/e	12 verbes/e (EI : 9)	9 verbes/e (EI : 1,66)	9,66 verbes/e

¹⁴ NS signifie que les résultats sont non significatifs (pas de verbes produits).

de verbes différents	(EI : 5,33)			(EI : 1,33)
Moyenne par élève d'utilisation de CO	6,66/e (EI : 2,33)	10,33/e (EI : 7)	9,66/e (EI : 1,33)	9,66/e (EI : 1)
Moyenne par élève d'utilisation de CC	1,33/e (EI : 4,33)	6/e (EI : 4,33)	3,33/e (EI : 1)	2,33/e (EI : 1)

Tableau 1b. Les verbes dans les narrations en moyenne section (4-5 ans)

Niveau Ville-Milieu	GS Aix-A	GS Aix-B	GS Mrs-A	GS Mrs-B
Temps présents majoritairement	Pr, F (EI : Pr)	Pr, I, PS (EI : Pr)	I, PS (EI : Pr, I, PS)	I, PS (EI : Pr, PC, I, PS)
Moyenne par élève du nombre de verbes différents	10 verbes/e (EI : 6,66)	10,5 verbes/e (EI : 10,33)	18 verbes/e (EI : 15,5)	15,75 verbes/e (EI : 8)
Moyenne par élève d'utilisation de CO	12,66/e (EI : 8,66)	13/e (EI : 8)	31,5/e (EI : 16,5)	21/e (EI : 9,75)
Moyenne par élève d'utilisation de CC	4,66/e (EI : 4)	3,5/e (EI : 6,33)	5/e (EI : 4)	12,5/e (EI : 2,75)

Tableau 1c. Les verbes dans les narrations en grande section (5-6 ans)

D'une façon globale, dans les deux établissements, les élèves progressent du début à la fin de l'année, de la petite section à la grande section. Concernant les temps, nous retrouvons la répartition donnée par les chercheurs : à 3 ans, l'emploi du présent, du passé composé et du futur périphrastique (*il va porter des fleurs, il va manger*), à 4 ans, la survenance du passé simple et de l'imparfait. Lors de l'évaluation finale, les élèves utilisent davantage les temps

du récit de type historique (imparfait, passé simple ou passé composé) mais de façon moins significative sur Aix, milieu A. La variété lexicale et le nombre de compléments augmentent. Les différents indicateurs progressent donc dans les trois établissements et dans les deux milieux mais de façon plus importante sur Marseille, lieu de la mise en place du dispositif spécifique sur les albums. Examinons plus en détails les résultats des tableaux selon les environnements (milieu B vs milieu A).

Dans l'environnement B (milieu défavorisé), on remarque que, hors dispositif spécifique sur l'album de littérature de jeunesse (soit Aix-B), les élèves progressent mais dans des proportions moins grandes que ceux ayant bénéficié de séances spécifiques sur l'album tout au long de l'année scolaire (soit Mrs-B). Ainsi, en petite section, on observe une progression des trois indicateurs plus importante sur Marseille avec un quart de verbes en plus (aspect qualitatif), un tiers de compléments d'objet supplémentaires et des compléments circonstanciels multipliés par six. En moyenne section, la tendance semble se réduire entre les deux établissements, cependant la progression entre le début et la fin de l'année est là encore nettement plus significative sur Marseille que sur Aix. Enfin en grande section, les temps du récit sont majoritairement utilisés dans les trois établissements avec néanmoins la présence majoritaire à leur côté du temps présent pour les élèves d'Aix. De même, le nombre de verbes (la variété des verbes utilisés) est un tiers plus important chez les élèves de Marseille. Dans l'environnement B soumis à l'entraînement, la variété lexicale s'accompagne également d'un plus grand nombre de constructions syntaxiques avec compléments: le nombre de compléments d'objet double par rapport à l'école d'Aix alors que le nombre de compléments circonstanciels quadruple.

Dans l'environnement A (milieu favorisé), on observe qu'à Marseille (Mrs-A) tous les indicateurs progressent de façon significative du début à la fin de l'année, de la petite section à la grande section. Au contraire, pour le même environnement mais à Aix (Aix-A), les élèves ne progressent que faiblement et toujours en-deçà des performances des élèves de Marseille. Ainsi, en petite section, la progression des trois indicateurs est plus importante sur Marseille où on relève un nombre deux fois plus important de verbes (toujours en prenant en compte l'aspect qualitatif de la production verbale) et de compléments dans les productions verbales des élèves. En moyenne section, la tendance semble se réduire entre les deux établissements,

cependant la progression entre le début et la fin de l'année est là encore nettement plus significative sur Marseille que sur Aix. L'emploi du passé composé apparaît avant l'imparfait, comme l'indiquaient les recherches. Enfin, en grande section, les temps du récit de type historique sont majoritairement utilisés par les élèves de Marseille (Mrs-A) alors que les élèves d'Aix (Aix-A) privilégient le présent et le futur. De même dans l'environnement B, le nombre de verbes utilisés (aspect qualitatif) est pratiquement le double par rapport à l'école d'Aix et le nombre de compléments d'objet est bien supérieur.

Le facteur âge est en effet un facteur important pour la production langagière mais la mise en place d'un dispositif spécifique d'entraînement à la compréhension et la production de narrations montre ici ses effets : les élèves de milieu B produisent plus de verbes, et à partir de 5 ans, ils emploient plus systématiquement les temps du récit. Comme nous l'avions supposé, les séances spécifiques sur la narration ont agi sur la progression verbale des élèves, quels que soient le milieu et l'âge, sur l'emploi des verbes et des temps : elles ont aidé en quelque sorte les élèves à modéliser leurs récits.

4.2. Analyse spécifique de six verbes clefs

Nous avons choisi d'étudier la présence de verbes clefs apparaissant dans chacune des étapes de la structuration narrative du conte lu aux élèves et susceptibles d'être produits à chaque nouvelle image présentée aux élèves pour soutenir leur récit. Nous avons sélectionné six verbes du récit qui sont des verbes d'action servant la narration et non pas la description des images. Nous avons d'abord repéré dans chacun des soixante-douze récits d'élèves si le verbe clef était présent ou si un verbe apparenté était produit (cf. tableau 3). Nous présentons ci-dessous les six verbes clefs, en suivant leur ordre d'apparition dans le conte, avec leur contexte (présenté entre crochets) :

- verbe 1 : « *rencontra* » [elle *rencontra* un loup énorme]. Il se situe à la jonction des étapes 1-2, il amorce les aventures du Petit Chaperon Rouge avec le loup. Nous avons aussi relevé dans les productions des élèves les verbes « *croiser* » ou « *voir un loup* » ;

- verbe 2 « *passe* » [je *passe* par ce chemin-ci et toi par celui-là]. C'est un verbe de l'étape 2, prononcé par le loup. Il était intéressant d'observer si le discours était restitué par l'élève et sous quelle forme. Nous avons également comptabilisé les verbes suivants, produits par les

élèves : « aller (par là, de l'autre côté, par ce chemin) », « partir (par ce chemin) » ou encore « prendre (ce chemin-ci, le chemin le plus long, celui-là) » ;

- verbe 3 : « cueillir » [Le Petit Chaperon Rouge s'amuse à *cueillir* des fleurs]. C'est un verbe clef dans l'étape 3 car sans cet épisode, le loup ne serait pas arrivé le premier chez la grand-mère et n'aurait pas pris sa place. Les élèves ont aussi produit : « ramasser (des fleurs) », « faire (un bouquet) », « prendre (des fleurs) », « porter (des fleurs) », « amener (des fleurs) », « s'amuser (avec les fleurs) » ou encore « voir (des fleurs) » ;

- verbe 4 : « arriva » [Et le loup *arriva* le premier chez la grand-mère]. Il se situe à la jonction des étapes 3-4. Nous avons comptabilisé également des formulations proches, produites par les élèves, induisant un sème de mouvement/déplacement « venir le premier », « aller chez la grand-mère », avec parfois une idée de vitesse : « aller/courir à toute vitesse pour aller chez la grand-mère » ;

- verbe 5 : « se jeta » [Il entra et *se jeta* sur la pauvre grand-mère étonnée]. C'est un verbe clef dans l'étape 4. Nous avons aussi relevé le verbe « sauter sur » produit dans les récits ;

- verbe 6 : « dévora » [En disant ces mots, ce très méchant loup se jeta sur le Petit Chaperon Rouge et le *dévora*]. C'est le dernier verbe de l'étape 5 et le dernier mot du conte lu, verbe-clef par excellence puisqu'il conclut l'histoire. Nous avons aussi relevé les verbes « manger », « avaler » ou encore « croquer ».

Voici le comptage des occurrences des verbes clefs (ou apparentés)¹⁵ :

	PS (3-4ans)		MS (4-5 ans)		GS (5-6 ans)	
	EI	EF	EI	EF	EI	EF
Aix-A	3	3	8	9	8	11
Aix-B	2	6	7	7	12	12
Mrs-A	3	10	2	7	6	8
Mrs-B	0	7	2	10	11	15

Tableau 3. Nombre d'occurrences des six verbes clefs (ou apparentés) de 3 ans à 6 ans

¹⁵ Pour chacun des niveaux, 3 élèves ont été interviewés en début et en fin d'année, sauf en grande section à Marseille du fait des absences le jour de la séance filmée : 2 élèves, milieu A et 4 élèves, milieu B.

Les chiffres montrent que les élèves produisent plus de verbes clefs vers 6 ans : cela indique que les enfants entrent dans la narration d'une histoire longue et que la structuration du récit est progressive. La longueur du récit augmente avec l'âge¹⁶ et la production des verbes clefs suit cette progression : le nombre de verbes clefs croît le plus souvent de l'évaluation initiale à l'évaluation finale ou reste le même. C'est surtout dans l'école de Marseille que l'accroissement est le plus significatif, surtout pour les élèves de milieu B, l'entraînement progressif à la narration leur ayant probablement permis d'effectuer ce saut quantitatif.

Examinons plus en détail le nombre d'occurrences pour chacun des verbes clefs (ou apparentés) en présentant d'abord un graphique général (figure 1) puis des vues spécifiques pour chacun des verbes (figures 2 à 7) qui tiennent compte de la répartition par niveau (PS, MS, GS), du moment de l'évaluation (EI ou EF), du milieu (A vs B) ainsi qu'une répartition des temps¹⁷ sur l'ensemble des élèves ayant produit les verbes clefs¹⁸.

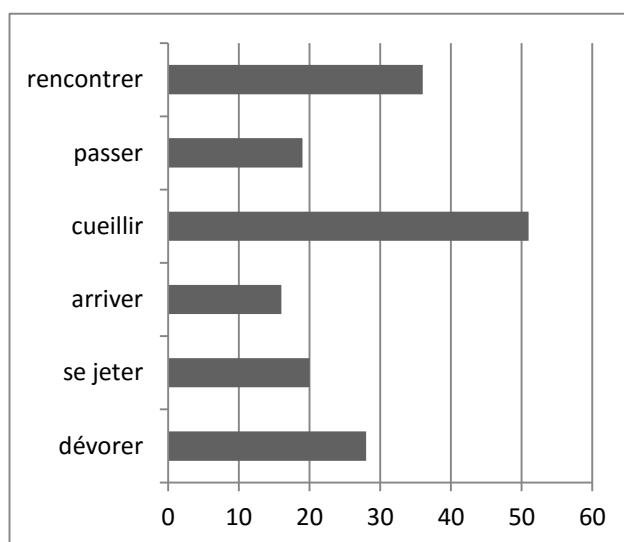


Figure 1 : Nombre d'occurrences des 6 verbes clefs

Le graphique montre une production inégale de chacun des verbes clefs : trois verbes ont une plus forte représentation dans le récit des élèves (« rencontrer », « cueillir », « dévorer »).

¹⁶ Une étude spécifique sera conduite sur ce point particulier (de la longueur des textes en fonction du nombre de mots) dans la suite de l'exploitation de notre corpus et fera l'objet d'un article ultérieur.

¹⁷ Le codage des temps sera le même que pour les tableaux 1 avec en plus Inf pour infinitif et PqP pour plus-que-parfait. Nous avons aussi comptabilisé l'infinitif quand le verbe était produit dans une structure infinitive (*pour porter des fleurs, pour arriver le premier*).

¹⁸ Par manque de place, les tableaux des temps utilisés par chaque élève ne pourront être inclus dans cet article.

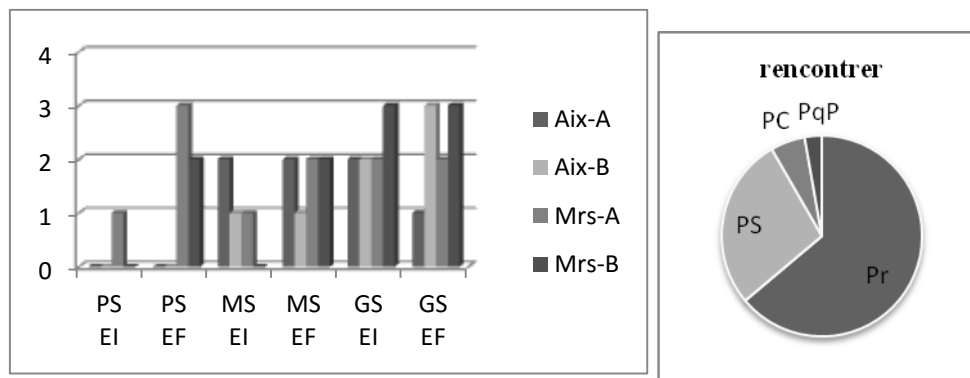


Figure 2 : Nombre d'occurrences du verbe « rencontrer » et temps employés

Le verbe « rencontrer » (« elle rencontra un loup énorme ») est peu présent en petite section hormis lors de l'évaluation finale dans l'école de Marseille, milieu A ou B, ayant suivi un entraînement progressif à la narration. C'est en moyenne section (à 4 ans) que les élèves emploient ce verbe pour marquer le départ de l'action et ils le feront ensuite régulièrement jusqu'en fin de grande section avec des lexèmes comme : « croiser » ou « voir un loup ». Présent et passé simple se côtoient dans les récits des élèves de moyenne et de grande section :

- (1) il rencontra un loup [...] il s'amuse à cueillir des fleurs (MS, EI, E1¹⁹, Aix-B)
- (2) il rencontre un loup [...] il cueille des fleurs [...] et il la mangea (MS, EF, E1, Mrs-A)

Le passé composé, comme Benveniste l'indiquait, semble bien remplacer le passé simple dès la petite section comme temps du passé :

- (3) il a cueilli des fleurs [...] il a couru dans la maison de la grand-mère [...] il a sauté sur la grand-mère [...] il l'a mangée (PS, EF, E3, Aix-B)

Notre corpus compte une seule occurrence de plus-que-parfait produite par un élève dans l'école de Marseille (milieu A) lors de l'évaluation finale en grande section (*il avait rencontré le loup*).

¹⁹ E1 indique le numéro d'enregistrement de l'élève dans sa section.

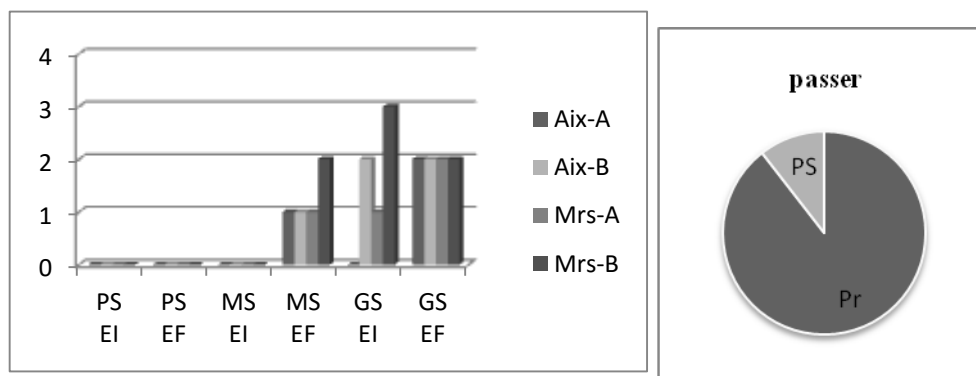


Figure 3 : Nombre d'occurrences du verbe « passer » et temps employés

Il faut attendre l'évaluation finale de la moyenne section (vers 5 ans) pour voir apparaître le verbe « passer » (« je passe par ce chemin-ci et toi par celui-là ») d'où le peu d'occurrences. Introduire ce verbe au présent dans le récit (« je passe par ce chemin-ci ») implique que l'enfant soit capable de gérer deux niveaux d'énonciation (historique et de discours). Ces différents facteurs (place du verbe dans le déroulement de l'histoire, gestion des types d'énonciation) expliquent en partie pourquoi l'épisode du chemin à prendre pour arriver chez la grand-mère n'apparaît dans les productions que vers 5 ans. Ce verbe est essentiellement produit au présent, parfois intégré au récit (« il passe par ce chemin »). Sa présence démontre qu'à partir de 5 ans, les enfants relient les actions entre elles (passer par tel chemin implique arriver le premier). En grande section lors de l'évaluation finale, le lexème se diversifie en *aller, partir, prendre* ainsi que le complément de lieu qu'il construit : *par ce chemin, par ce chemin-ci, par le chemin le plus long, au chemin le plus court, par celui-là, par là, de l'autre côté*.

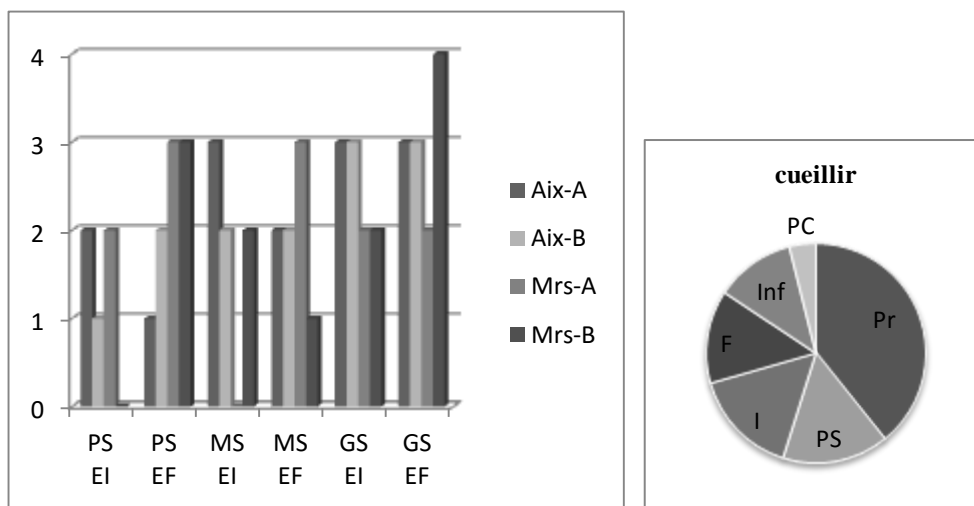


Figure 4 : Nombre d'occurrences du verbe « cueillir » et temps employés

A l'inverse des deux premiers verbes clefs, le verbe « cueillir » (le Petit Chaperon Rouge s'amusait à cueillir des fleurs) est présent dans les récits, dès la petite section et c'est celui qui a le plus de variété lexicale dès 3 ans (*cueillir, faire, ramasser, prendre, porter, amener, s'amuser, voir*) et qui connaît une pluralité de temps (*cueille, cueillit, cueillait, va cueillir, a cueilli*). Il est surtout employé au présent même si on le retrouve dans une structure infinitive (*pour cueillir/ramasser des fleurs*). Quant à ses emplois de futur, ce sont ceux de futur périphrastique (*il va cueillir*) sauf pour une occurrence de conditionnel, produite par un élève de 5 ans :

(4) il ramasserait des fleurs (GS, EF, E2, Mrs-A)

C'est un des verbes clefs dans la structuration du conte : il comporte le plus grand nombre d'occurrences mais il est possible que sa valeur hypocoristique soit une explication à sa présence, quel que soit l'âge ou le niveau.

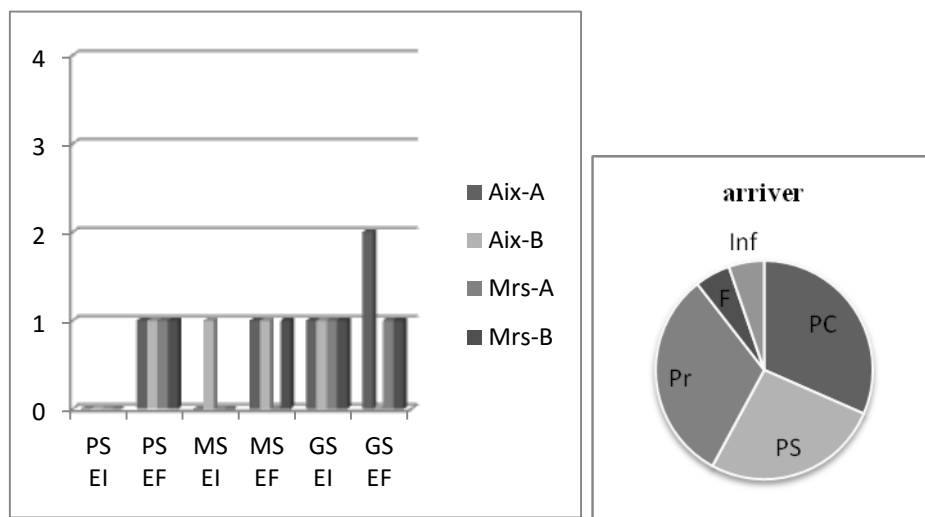


Figure 5 : Nombre d'occurrences du verbe « arriver » et temps employés

Le verbe « arriver » (Et le loup arriva le premier chez la grand-mère) est présent dès l'évaluation finale de la petite section, quels que soient l'école et le milieu. Même s'il comptabilise peu d'occurrences, il est restitué comme un verbe marquant une étape dans l'action. Alors qu'il est employé au passé simple dans le conte, il apparaît surtout au passé composé (*il est arrivé chez la grand-mère, il est arrivé en premier*), ce temps marquant une probabilité de prise en considération du résultat. Comme l'écrit Bronckart (1976 : 141), il pourrait exister une « période aspectuelle » précédant l'élaboration des relations temporelles, même si nous modérons cette affirmation (cf. Hickmann), étant donné l'emploi conjoint du passé simple et du présent.

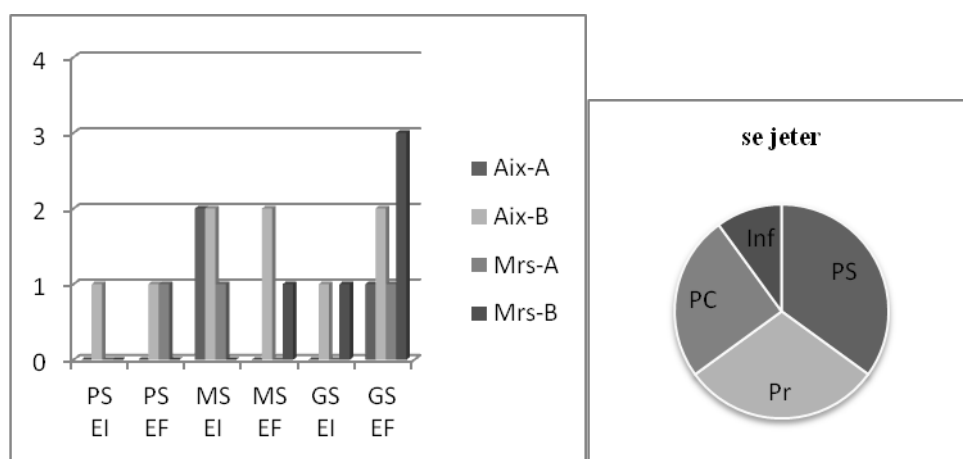


Figure 6 : Nombre d'occurrences du verbe « se jeter » et temps employés

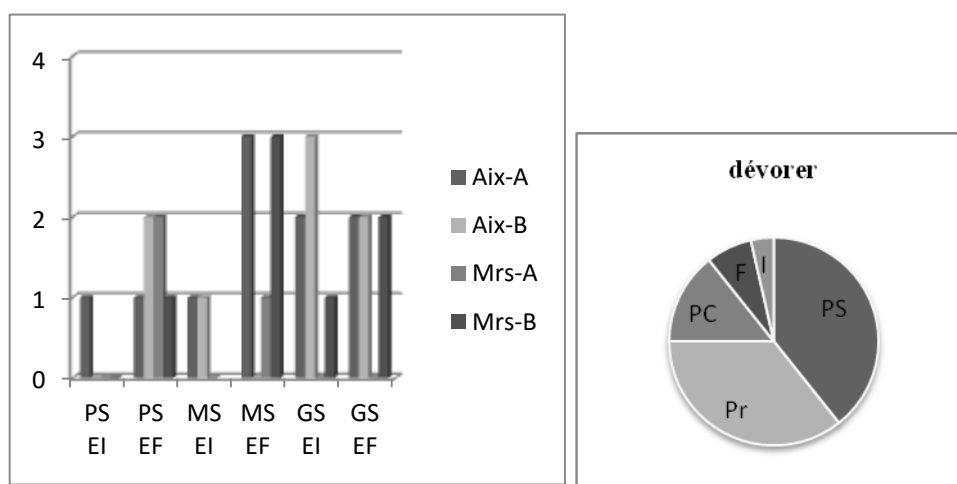


Figure 7 : Nombre d'occurrences du verbe « dévorer » et temps employés

Ces deux derniers verbes (*Il se jeta* sur la pauvre grand-mère étonnée / et le *dévora*) sont bien restitués par les élèves, surtout le dernier sous la forme « dévorer », « manger » ou « croquer » dès la petite section mais principalement lors de l'évaluation finale. Bronckart (1976 : 41), s'appuyant sur les expériences de Piaget (1946), observe en effet chez les enfants les plus jeunes : « une centration exclusive sur le résultat de l'action ; celle-ci est suivie d'un intérêt pour la mise en œuvre, le départ de l'action et ce n'est que plus tard que les enfants se centrent sur l'action dans son déroulement ». C'est le cas pour ces deux verbes : l'action dans son déroulement est signalée (*se jeter*) mais c'est surtout le résultat qui est mentionné (*dévorer*). Ces verbes sont employés au passé simple ou au présent, ces deux temps se mêlant dans les récits sans véritable fonction temporelle. Mais les temps utilisés par les élèves de grande section sont le plus souvent le passé simple pour ces deux derniers verbes, surtout pour ceux qui ont été entraînés à la lecture et la production de récits, comme si un entraînement progressif à la narration les amenait à construire l'expression du temps. Cette constatation est une piste à suivre pour les enseignants de maternelle.

Cette étude de verbes clefs montre qu'il faut attendre la fin de la petite section (vers 4 ans) pour retrouver les principales étapes du récit avec : « rencontrer, cueillir, arriver, dévorer », comme les recherches l'indiquent. Le schéma narratif est présent dans les productions orales des enfants de 4 ans (évaluation finale de petite section) mais pas pour tous : principalement pour les élèves de Marseille (milieu A ou B) ayant suivi toute l'année un

entraînement à la narration. Nous pensons comme Fayol que le travail sur les albums a aidé à la maîtrise narrative de ces élèves.

5. Conclusion

Dans le cadre de cet article, notre corpus peut paraître peu important. Cependant il a touché trois établissements scolaires dans deux villes différentes, trois sections de maternelle (enfants de 3 à 6 ans), six élèves par section, deux environnements socioculturels différents. Il comprend également de nombreux autres récits recueillis dans l'école de Marseille lors des séances régulières d'entraînement à la narration des albums de jeunesse, non exploités dans cet article. Il nous faut maintenant mettre nos résultats à l'épreuve d'une étude portant sur un plus grand nombre d'élèves et d'établissements.

Cette première recherche a tout de même permis de dégager un certain nombre de résultats concernant la production des verbes et l'expression du temps : les différents indicateurs progressent, quels que soient le milieu et l'école considérée, en fonction de l'âge des élèves et les verbes ne sont pas utilisés pour leur fonction temporelle. Mais elle a aussi montré que la mise en place, sur le plan didactique, d'un dispositif d'entraînement à la narration a eu un impact sur les productions finales. Les élèves marseillais, qui ont bénéficié toute l'année d'un entraînement à la compréhension, à la structuration et à la production de récits obtiennent de meilleurs résultats en qualité et en quantité que les élèves aixois : davantage de verbes différenciés, de constructions syntaxiques, de temps du récit, d'emploi de verbes clefs. Il existe bien une corrélation entre le travail sur l'album et la progression des élèves quant à l'utilisation des verbes et des temps.

Notre étude est contrastive (entre les milieux et entre les classes de même niveau) et non pas longitudinale : nous n'avons pas suivi les mêmes élèves tout au long de leur scolarité en école maternelle. Mais les résultats ont montré que dans l'école de Marseille, les élèves de milieu plus défavorisé, soumis au dispositif d'entraînement à la narration, progressaient rapidement. Aussi pouvons-nous émettre l'hypothèse que ce travail systématique sur l'album tout au long des trois années de l'école maternelle (de la petite section à la grande section et reproduit chaque année avec d'autres albums) ne pourrait que bénéficier à tous et en

particulier aux élèves qui en ont le plus besoin, favorisant ainsi l'acquisition de structures verbales et des temps du récit. Une piste à suivre pour les enseignants.

6. Bibliographie

- Andersen, R. W. and Shirai, Y. (1995). The acquisition of tense-aspect morphology: a prototype account. *Language*, 71(4), 743-762.
- Bamberg, M. (1986): A functional approach to the acquisition of anaphoric relationships. *Linguistics*, 24, 227-284.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Different ways of relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2009). *L'acquisition du langage par l'enfant*. Clamecy : In Press.
- Bernicot, J., & Clark, E. V. (2010). La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant : Une étude sur un grand corpus. *Psychologie de l'interaction*, 25/26, 221-251.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris: Laffont.
- Bloom, L. (1991). *Language development from two to three*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bronckart, J.-P. (1976). *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*. Bruxelles : Dessart et Mardaga.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne-Paris : Delachaux-Niestlé.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Doyon, D., & Fisher, C. (2010). *Langage et pensée à l'école maternelle*. Québec, Canada : Presses Universitaires du Québec.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive*. Paris : Delachaux-Niestlé.
- Florin, A. (1998). *Parler ensemble en maternelle : la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.
- François, F. (1984). Problèmes et esquisse méthodologique. In F. François, C. Hudelot & E. Sabeau-Jouannet (Eds.), *Conduites linguistiques chez le jeune enfant* (pp. 13-116). Paris : Presses Universitaires de France.
- Givón, T. (1995). Coherence in text vs coherence in mind. In M. A. Gernsbacher & T. Givon (Eds.), *Coherence in spontaneous text* (pp. 59-115). Amsterdam: Benjamins.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail & M. Fayol, *L'acquisition du langage. Volume II* (pp. 83-115). Paris: Presses Universitaires de France.

- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: the development children's scripts, stories and personal narratives. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89-136). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive processes*, 1(1), 61-85.
- Kemper, S. (1984). Narrative skills. In S. E. Kuczaj (Ed.), *Discourse development: Progress in Cognitive development research* (pp. 99-124). New York: Springer-Verlag.
- Laval, V. (2005). *Pragmatique et apprentissage de la langue maternelle à l'école élémentaire : Évaluation et remédiation des capacités orales chez l'enfant normal et dysphasique*. Poitiers : Université de Poitiers.
- Lindgren, C. (2008). L'acquisition des temps du passé : Le cas particulier du passé simple dans des narrations à partir de livres illustrés. In E. Canut & M. Vertalier (Eds.), *L'apprentissage du langage. Une approche interactionnelle* (pp. 251-267). Paris : L'Harmattan.
- Moussu, M.-J. (2012). Écrire un texte de type narratif : quelle progression pour un enseignement/apprentissage de la maternelle au cycle 3 ? *Diptyque*, 23, 461-474.
- Nelson, K. (Ed.) (1986): *Event knowledge: structure and function in development*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Parot-Locatelli, F. (1979). La mémorisation des temps verbaux. *L'année psychologique*, 79 (2), 429-441.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Solé, M. R., & Soler, O. (2010). L'effet de l'étayage sur les récits des enfants. In J. Bernicot, E. Veneziano, M. Musiol & A. E. Bert-Erboul (Eds.), *Interactions verbales et acquisition du langage* (pp. 45-63). Paris: L'Harmattan.
- Stein, N. L. (1988). The development of storytelling skill. In M. B. Franklin & S. E. Barten, *Child Language: A book of Readings* (pp. 282-297). New York: Cambridge University Press.
- Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). The development of goals plans of action in the narration of pictures stories. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Trabasso, T., & Stein, N. L. (1997). Narrating, representing, and remembering event sequences. In P. W. Van Den Broek, P. J. Bauer & T. Bourg (Eds.), *Development Spans in event comprehension and representation* (pp. 237-270), Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Weinrich, H. (1973). *Le temps*. Paris : Ed. du Seuil.
- Weiss, F. (2002). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.

Annexe

