



Les jeux racontés à l'issue des jeux libres : la coconstruction d'un récit entre l'enfant et l'adulte en contexte scolaire

Florence Nys, LLCER, Maître-assistante en langue française, Haute École en Hainaut, Belgique ¹
Sabine Zorn, Ph.D., Maitresse de conférences, Institut national supérieur de formation et de recherche pour
l'éducation inclusive, Cergy Paris Université, France

Résumé : Dans le cadre d'une recherche exploratoire menée dans une école maternelle de la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons mis en place un dispositif pédagogique combinant un temps de jeux libres accompagnés par la personne enseignante suivi d'un temps de jeux racontés afin de faciliter l'entrée dans le langage de scolarisation. Dans cet article centré sur les jeux racontés, nous avons analysé la structure narrative de 27 récits personnels selon l'orientation formelle de Labov et Waletzky (1967). Nous avons aussi mesuré le temps de parole des enfants et de l'adulte ainsi que la part de chacun dans la construction du récit. Nous avons ainsi constaté le rôle crucial de l'enseignante dans la structuration et la valorisation de ces récits émergents.

Mots-clés : récits personnels; structure narrative; interactions; jeu libre

Abstract: As part of a study conducted in a preschool in the Wallonia-Brussels Federation (FWB), we implemented a pedagogical approach combining free play time supported by the teacher, followed by a session of narrated play in order to facilitate children's entry into the language of schooling. In this article, focusing on narrated play, we analyzed the narrative structure of 27 personal narratives using the formal framework developed by Labov and Waletzky (1967). We also measured the speaking time of both children and the adult, as well as each participant's contribution to the co-construction of the narratives. Our findings highlight the crucial role of the teacher in structuring and giving value to these emerging narratives.

Keywords : personal narratives; narrative structure; interactions; free play

MISE EN CONTEXTE

En Belgique francophone, les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) accueillent les enfants de deux ans et demi à cinq ans. Cette période est particulièrement importante dans le développement langagier (Daviault, 2011). Aussi, le langage oral et l'initiation à la langue de scolarisation font partie des priorités du Référentiel des compétences initiales (FWB, 2020), car ils favorisent l'entrée dans les apprentissages (FWB, 2020 ; Wauters, 2020). En collaboration avec deux enseignantes³ et 27 enfants, nous avons mis en place un temps de jeux libres (JL) suivi d'un temps de jeux racontés (JR), de septembre 2024 à juin 2025, dans trois niveaux de maternelle, afin d'encourager les interactions en classe et l'élaboration du récit chez l'enfant.

Au cours de son développement, l'enfant d'âge préscolaire (de deux ans et demi à cinq ans) passe d'un jeu d'imitation des scripts du quotidien à un jeu plus créatif, comportant des scénarios complexes. D'abord spontanés, ces jeux sont progressivement planifiés avec les partenaires de jeu (Marinova, 2014). D'après Gray (2013a, 2013b), le jeu est d'abord une activité choisie et dirigée par l'enfant. C'est aussi une activité dont l'enfant élabore lui-même

¹ Pour contacter la personne auteure principale de cet article : florence.nys@heh.be

² Pour citer cet article : Nys, F. et Zorn, S. (2026). Les jeux racontés à l'issue des jeux libres : la coconstruction d'un récit entre l'enfant et l'adulte en contexte scolaire. *Revue scientifique francophone de l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire du Canada*, 2(1), 52-67.

³ Étant donné que cette étude a été menée auprès de deux enseignantes, nous utiliserons le féminin tout au long de l'article.

les règles. Dans le cadre scolaire, nous nommerons « jeu libre » cette activité afin de la distinguer des jeux à règles préétablies et des activités dirigées par l'enseignante.

À l'issue des jeux, sont parfois organisés des moments de discussion collective appelés « réunions » en contexte suisse (Truffer Moreau, 2020) ou encore des « causeries » en contexte québécois (Dumais et Soucy, 2022). Dans le cadre de cette étude, les JR désignent un temps où l'enfant raconte ce à quoi il a joué.

L'enfant produit-il véritablement un récit ? Si c'est le cas, de quel type de récit s'agit-il ? Comment l'adulte soutient-il l'émergence de ce récit ? Comment enfant et adulte collaborent-ils pour le produire ? Dans le cadre de cet article, nous nous centrerons plus particulièrement sur la coconstruction du récit entre l'adulte et l'enfant, notamment en portant notre attention sur la répartition du temps de parole et sur les stratégies mobilisées pour soutenir ce récit.

CONCEPTS THÉORIQUES

Des jeux libres aux jeux racontés

D'un point de vue pédagogique, le double dispositif des JL+JR vise à stimuler la prise de parole des enfants sur une même expérience de jeu, mais dans deux contextes différents. Lors des JL, les enfants jouent comme ils l'entendent et échangent de manière informelle avec leurs camarades. Par contre, lors des JR, ils sont disposés en cercle, ils doivent respecter le tour de parole et ils sont invités à prendre la parole devant le groupe pour évoquer une situation qui s'est déroulée dans un passé récent. Ainsi, l'enfant passe d'un langage familial à un langage de scolarisation (FWB, 2020, p. 9; Wauters, 2020), c'est-à-dire d'un langage de situation au présent (p. ex., préparer à manger) à un langage d'évocation au passé (p. ex., récit du repas). Il passe aussi du rôle de joueur à celui de narrateur d'un récit dont il est le protagoniste. En effet, adulte et enfant deviennent des narrateurs homodiégétiques (Genette, 1972) : ils font partie de la diégèse, c'est-à-dire de l'univers fictif du récit, car ils racontent des jeux dans lesquels ils ont été impliqués : l'enfant en tant que personnage principal, l'adulte en tant que témoin ou personnage secondaire.

Le jeu constitue un espace interactionnel structuré dans lequel l'enfant apprend à organiser des actions en séquences signifiantes ; ces séquences préfigurent la structure narrative et soutiennent l'acquisition du langage (Bruner, 1986 ; 1987). Pour mettre en évidence les différences et la complémentarité entre les JL et les JR expérimentés en classe pendant trois ans (Nys et Zorn, 2025), nous avons synthétisé leurs caractéristiques dans le Tableau 1.

Tableau 1 : Synthèse des caractéristiques des JL+JR

<i>Jeux libres (JL)</i>	<i>Jeux racontés (JR)</i>
<i>Déplacements libres</i>	<i>Assis en cercle, au coin regroupement</i>
<i>Expression libre</i>	<i>Prise de parole régulée par l'adulte</i>
<i>Échanges individuels et informels</i>	<i>Prise de parole formelle devant le groupe</i>
<i>Langue de communication familière</i>	<i>Langue de scolarisation</i>
<i>Langage de situation (contextualisé)</i>	<i>Langage d'évocation (décontextualisé)</i>
<i>Temps du présent</i>	<i>Temps du passé</i>
<i>Enfant et adulte cojoueurs</i>	<i>Enfant et adulte conarrateurs et copersonnages</i>
<i>Adulte observateur</i>	<i>Adulte intervieweur</i>

Lors des JR, l'enfant n'est pas tout à fait coupé de l'univers des JL : il est dans la même salle, avec les mêmes camarades et la même enseignante. S'il en éprouve le besoin, il peut donc pointer le matériel de jeu, voire le reprendre pour illustrer ce dont il est question. Les camarades peuvent également intervenir. De plus, la succession des deux activités favorise la rétention des informations recueillies lors des JL. Enfin, les récits partagés par les autres enfants réactivent la mémoire collective et permettent d'établir des connexions entre les différents récits.

Les récits des enfants à l'issue des jeux libres

Une approche structurale. Selon Labov et Waletzky (1967), « Toute séquence de propositions comportant au moins une relation de succession temporelle est un récit »² (p. 28). Ainsi, deux phrases présentant une suite logique peuvent être considérées comme un récit minimal.

En se basant sur leur contenu, Hudson et Shapiro (1991) distinguent trois types de récits qui émergent au cours du développement de l'enfant : 1) les scripts (représentation mentale d'événements récurrents, tels que la fête d'anniversaire); 2) les histoires (fictives ou tirées d'images); 3) les récits personnels (récits d'expériences vécues par le narrateur).

Les JL+JR tiennent de ces trois types de récits. Lors des JL, les enfants s'inspirent de scripts du quotidien. Cependant, en réinterprétant ces éléments dans le cadre du jeu de faire semblant, ils les transforment en histoires fictionnelles. Lors des JR, puisqu'ils racontent leur souvenir de jeu, leur récit est personnel. Ainsi, l'enfant qui joue à la dinette sait qu'il ne cuisine pas vraiment, mais qu'il imite et s'approprie un script du quotidien. Il crée donc une « illusion » (Henriot, 1969, p. 88), intermédiaire entre réel et irréel. Le « je » désigne à la fois le joueur et le personnage interprété. Quand l'enfant raconte son expérience ludique, le « je » désigne à la fois le narrateur et le personnage exprimé par le langage (p. ex., « J'étais le cuisinier »).

Labov (1972) définit le récit personnel comme « une manière de reconstruire une expérience passée en mettant en correspondance une séquence verbale de propositions avec la succession des événements effectivement survenus - ou présumés tels »³ (p. 359-360). Selon lui, ce type de récit est une manière de rejouer une expérience vécue, en alignant une séquence verbale sur une séquence d'événements réels. Dans la continuité, Hudson et Shapiro (1991) mettent l'accent sur son ancrage autobiographique, l'emploi de la première personne, l'usage du passé ainsi que sa dimension évaluative et émotionnelle, car le locuteur ne raconte pas ce qui s'est passé, mais ce qui est significatif pour lui.

Labov et Waletzky (1967) dégagent cinq composantes structurant les formes les plus élaborées : 1) l'*orientation* qui fournit des informations sur le cadre spatiotemporel, les personnages et la situation initiale; 2) la *complication* qui présente les événements faisant avancer l'histoire; 3) l'*évaluation* où l'énonciateur met en valeur l'intérêt du récit et son impact émotionnel; 4) la *résolution* qui donne le dénouement de l'histoire; 5) la *coda* qui marque la fin de l'histoire et le retour au présent.

Les composantes 1, 2, 4 et 5 remplissent une fonction référentielle (Labov et Waletzky, 1967) en informant de ce qui s'est passé et dans quel ordre. Par contre, l'*évaluation* peut être intégrée à tout moment du récit, bien qu'elle se situe souvent avant l'étape de *résolution* pour exprimer le climax de la *complication* (Labov, 1972; Peterson et McCave, 1983). Comme son nom l'indique, cette composante exerce une fonction évaluative en indiquant pourquoi l'histoire vaut la peine d'être racontée. Pour donner du relief à son histoire, le locuteur recourt à différents procédés rhétoriques, tels que les intensificateurs (onomatopées, adverbes d'intensité, répétitions, intonations), les comparateurs (comparaisons, corrélations) et les propositions explicatives (restriction et cause) (Labov, 1972; Carcassonne, 2007; Patterson, 2011).

2 Traduction libre de « Any sequence of clauses which contains at least one temporal junction is a narrative ».

3 Traduction libre de « one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred ».

François (1984) étend cette composante d'évaluation à celle de « dramatisation » (p.109), en y incluant le discours direct, l'apostrophe, mais aussi l'argumentation et la description, c'est-à-dire d'autres genres discursifs permettant « d'épaissir la trame narrative minimale des événements successifs » (Carcassonne, 2022, p. 19).

Selon Peterson et McCabe (1983), seuls 25% des enfants de 5 ans savent produire un récit personnel intégrant les composantes de Labov et Waleltzky (1967). Ce niveau de compétence n'est acquis que vers 6 ans. Toutefois, avec l'appui d'un adulte, les enfants peuvent produire des récits dès leur plus jeune âge (Peterson et McCabe, 1991).

Une compétence scolaire. Dickinson (1991) associe la narration et la réussite scolaire, car elle aide à développer le langage décontextualisé, la structuration de la pensée, la mémoire et l'organisation logique. Ces compétences qui se manifestent d'abord à l'oral soutiendront ensuite l'entrée dans la lecture et l'écriture.

Il souligne également les différences de compétences en fonction de l'expérience narrative familiale des enfants. Pour les combler, la personne enseignante doit créer un contexte pédagogique favorable en laissant émerger la parole des enfants; en valorisant leur expérience personnelle et en soutenant la construction du récit grâce à son écoute et ses questions de relance. Le récit personnel est moins une performance individuelle qu'une coconstruction interactionnelle entre enfant et enseignant.

Une compétence ludique. L'aspect pédagogique de l'élaboration d'un récit ne doit pas nous faire oublier son caractère ludique. L'activité combinatoire linguistique peut être perçue comme une expérience ludique qui ne prête pas à conséquence (Bruner, 1986).

Par ailleurs, François (2005) considère que le langage enfantin ne doit pas être perçu comme une étape vers le langage adulte, mais comme une forme de communication à part entière, marquée par une raison ludique : « Il faut constater plutôt les bonheurs inattendus qui surgissent dans un espace de jeu où quelque chose d'autre se passe qu'un pur « développement cognitif » (François, 2005, p. 141).

Enfin, la structure narrative ne doit pas être un carcan qui empêche les écarts et les libertés. Les récits qui suscitent le plus de plaisir ne sont pas forcément les plus conformes au modèle standard (Peterson et McCabe, 1983).

QUESTIONS DE RECHERCHE

Afin d'analyser les récits produits par les enfants de deux ans et demi à cinq ans lors des JR, nous avons formulé trois questions de recherche :

QR1. Quel est le temps alloué à la parole de l'enfant et celle de l'adulte ? Observe-t-on une augmentation du temps de parole de l'enfant en fonction de son âge et une diminution proportionnelle de celui de l'enseignante ?

QR2. Quelle est la structure narrative des récits ? Observe-t-on une évolution de cette structure narrative en fonction du niveau de la classe ?

QR3. La participation de l'enfant dans la coconstruction du récit avec l'enseignante augmente-t-elle en fonction du niveau de la classe ?

MÉTHODOLOGIE

Notre étude exploratoire s'est déroulée dans le cadre d'un partenariat entre la Haute école en Hainaut et une école maternelle de la FWB, au cours de l'année scolaire 2024-2025. Elle s'inscrit dans une démarche collaborative entre la première chercheuse et deux enseignantes qui ont participé volontairement au projet JL+JR (Nys et Zorn, 2025). Notre approche est descriptive et qualitative.

Participants

En janvier 2025, nous avons collaboré avec une école maternelle libre confessionnelle ayant un indice socioéconomique de 10 sur 20, ce qui la place dans une position médiane par rapport aux autres écoles de la FWB.

Ont participé à l'étude :

- deux enseignantes. L'enseignante 1 (Ens1) travaillait en classe d'accueil (M0). Elle avait 31 années d'ancienneté dans sa fonction et 18 années en M0-M1 au sein de l'école. L'enseignante 2 (Ens2) travaillait en M2/M3. Elle avait dix ans d'ancienneté dans sa fonction et cinq ans au sein de l'école.
- 27 enfants répartis comme suit : huit enfants de deux ans et demi en M0, dix enfants de quatre ans en M2 et neuf enfants de cinq ans en M3.

Déroulement des JR et collecte des données

Après environ 40 minutes de JL dans la salle de classe, les enfants et l'enseignante rangeaient le matériel en musique et se rassemblaient au coin regroupement pour une durée variable (voir Tableau 3).

En M0, les JR étaient initiés par l'enseignante par une phrase introductive : « Aujourd'hui, j'ai vu beaucoup d'enfants jouer, j'ai vu... ». Les enfants étaient alors invités à s'exprimer individuellement. Certains manifestaient spontanément leur envie de participer, mais généralement c'est l'enseignante qui engageait les interactions.

En M2-M3, les JR débutaient par une invitation à l'introspection (« Vous réfléchissez dans votre tête à ce que vous avez fait pendant les jeux libres ») suivie de 30 secondes de silence, les yeux fermés. Puis, les enfants récitaient en cœur la formule : « Cric crac ma bouche est fermée, celui qui a le bâton/micro peut parler ». En M2, la prise de parole correspondait à la prise du micro, alors qu'en M3, elle était marquée par la prise du bâton de pluie suivie d'un moment d'écoute du bruit des graines qui s'écoulaient. Ensuite, l'enfant formulait ce à quoi il avait joué et avec qui.

Les interventions verbales de l'adulte visaient à structurer le récit (quoi, où, quand, comment, avec quoi, pourquoi ?) et à l'enrichir (demande de précision, reformulation, définitions, apport de vocabulaire en situation).

Dans les trois classes, les JR se clôturent par la phrase : « *On peut s'applaudir parce qu'on a bien joué* ».

Dans le cadre de cette étude, nous avons filmé trois séances de JR, soit une par niveau. Nous avons ainsi pu transcrire le verbatim de 27 récits, un par enfant. Dans ces transcriptions, nous avons exclu les rappels à l'ordre et les digressions sur d'autres sujets que les JL.

Traitement des données

Pour étudier la répartition du temps de parole entre enfants et adultes (QR1), nous avons considéré la durée totale des JR, puis nous avons isolé le temps de parole de l'enseignante et celui cumulé par les enfants, en excluant les chants et formules d'introduction et de conclusion de l'activité ainsi que les silences et le brouhaha.

Pour étudier la structure narrative des récits des enfants (QR2), nous avons élaboré une grille d'observation à partir des composantes du récit personnel de Labov et Watzel (1967). Cependant, plutôt que de parler de *complication*, nous avons préféré distinguer les *développements avec complication* des *développements sans complication*, car les récits les plus élémentaires se limitaient parfois à un script du quotidien sans perturbation (Terwagne et Vanes, 2008).

Dans le tableau ci-dessous, nous distinguons les cinq composantes, leurs fonctions et les indicateurs permettant de les identifier, dans le cadre des JR.

Tableau 2 : Composantes, fonctions et indicateurs du récit

<i>Composantes par locuteur</i>	<i>Fonctions</i>	<i>Indicateurs</i>
1. Orientation	Annoncer le sujet/ situer le contexte	Acteur principal (« je » de l'enfant et « tu » de l'enseignante) Activité principale/ type de jeu Partenaire(s)
2. Développement		
a. sans complication	Relater une succession d'actions	Au moins deux verbes d'action successifs
b. avec complication	réalisées lors des JL Introduire un élément perturbateur	Surgissement d'une situation problème
3. Évaluation	Mettre en évidence l'intérêt du récit	Expression d'une émotion, d'un sentiment Jugement, moralisation (Auto)glorification Procédés rhétoriques - Intensificateurs (adv, répétitions, intonation) - Contrastes (ex. : et boum !) - Comparateurs - Explications - Apostrophes au public
4. Résolution	Résoudre le problème.	Solution au problème
5. Coda	Clore le récit Ramener au présent de l'énonciation.	Appréciation finale Remerciements Synthèse Moralité

Afin d'étudier la place de l'enfant dans la coconstruction du récit avec l'adulte (QR3), nous avons distingué, pour chacune des composantes, ce qui était produit par l'enfant et par l'enseignante (Tableau 4). Par production de l'enfant, nous entendons toute donnée verbale intelligible. Nous avons écarté les acquiescements gestuels et verbaux, car, bien qu'ils participent à l'échange et puissent donner à l'enseignante l'impression que ses propos sont corrects, il est possible que l'enfant les produise sans réellement comprendre ni suivre le fil du récit, par simple effet de désirabilité sociale. Par production de l'enseignante, nous entendons toute déclaration, reprise de l'information ou question ponctuant le dialogue. Nous excluons également la simple affirmation « oui », car elle ne prouve pas que l'enseignante suive véritablement le fil de l'histoire de l'enfant.

RÉSULTATS

QR1 : la répartition du temps de parole

La première question porte sur la répartition du temps de parole entre les enfants et l'adulte lors des JR. Nous souhaitons vérifier l'hypothèse selon laquelle, entre M0 et M3, le temps de parole cumulé des enfants augmenterait progressivement tandis que celui de l'enseignante diminuerait.

En M0, la contribution verbale de l'ensemble des enfants reste relativement faible comparée à celle de leur enseignante. En effet, ils prennent la parole pendant environ un quart du temps total, alors qu'elle la prend plus de la moitié du temps.

En M2, le temps de parole de l'enseignante diminue. Comme en M0, les enfants prennent la parole pendant environ un quart du temps des JR, tandis que l'enseignante la prend pendant un peu plus d'un tiers du temps global.

En M3, la contribution verbale des enfants est supérieure à celui de l'enseignante. En effet, le temps de parole cumulé des enfants s'approche de la moitié du temps global des JR, alors que celui de l'enseignante est toujours d'environ un tiers du temps total.

Tableau 3 : Temps de parole des enfants et des enseignantes lors d'une séance de JR

Niveau des classes	Nombre d'enfants	Enseignante	Durée des JR	Temps de parole des enfants	Temps de parole de l'enseignante
M0	8	Ens1	12 min 28 s	3 min 20 s	7min 5s
M2	10	Ens2	19 min 59 s	5 min 44 s	7min 50s
M3	9	Ens2	23 min 4 s	10 min17 s	8min 19s

QR2 : la structuration du récit et son évolution

La deuxième question porte sur la structuration du récit et son évolution en fonction du niveau de la classe.

L'*orientation* figure dans 26 récits sur 27 : dans sept récits sur huit en M0 et dans tous les récits de M2 et M3. Cette composante n'est donc absente qu'une seule fois en M0.4⁴, car l'enseignante engage la conversation en se référant *in medias res* à un acte observé pendant les JL (Ens1 : *Moi, j'ai vu que tu t'es fâché sur le bébé. Pourquoi tu t'es fâché sur le bébé ?*)

Le *développement* apparaît dans 14 récits sur 27. Le *développement sans complication* apparaît dans deux récits sur huit en M0, dans un récit sur dix en M2 et dans quatre récits en M3. Le *développement avec complication* apparaît deux fois en M0, une fois en M2 et trois fois en M3.

L'*évaluation* est présente dans tous les récits, quel que soit leur niveau d'avancement. Ainsi, en M0, M2 et M3, certains enfants ont formulé des *orientations sans développement*. Pourtant, l'enseignante est parvenue à valoriser ces quelques informations, comme dans cet extrait produit en M2.5 :

Cloé. : *J'ai joué aux Playmobil avec Elise.*
 Ens2 : *Oui. Est-ce que c'était gai ?*
 Cloé. : ... (elle acquiesce, avec un grand sourire.)
 Ens2 : *Et qu'est-ce que tu as fait avec les Playmobil, ma puce ?*
 Cloé. : *J'ai joué.*
 Ens2 : *Et tu as joué avec quel personnage ?*
 Cloé. : *La reine.*
 Ens2 : *La reine ! Oh là, là ! Est-ce que tu as fait autre chose ?*
 Cloé. : ... (elle fait non avec la tête.)
 Ens2 : *Non ? Mais c'est déjà très bien !*

La *résolution* n'apparaît qu'une seule fois, à l'issue d'un *développement avec complication*. En M3.9 (voir extrait dans la Discussion). Quant à la *coda*, elle est présente dans tous les récits.

⁴ Nous indiquons d'abord le niveau, puis le numéro du récit se rapportant au Tableau 4. Ainsi, dans ce tableau, M0.4 renvoie au quatrième récit produit en M0.

Tableau 4 : Structure narrative des récits des 27 enfants de M0, M2, M3

Niveau	M0										M2										M3										Total	
Récit d'enfant	1 ^a	2	3	4	5	6	7	8	/8	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	/10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	/9	/27	
1. Orientation	7										10										9										26	
Par l'enfant	1					1		1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1		1	1	1	1	1	8	21	
Par l'enseignante	1	1	1		1	1	1	1	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1		1	1	1	1	1		7	24	
2. Développement	4										3										7										14	
2.1. sans complication	2										1										4										7	
Par l'enfant			1		1				2		1									1	1	1			1		1		4	7		
Par l'enseignante			1		1				2		1									1	1	1			1		1		4	8		
2.2. avec complication	2										2										3										7	
Par l'enfant	1			1					2								1			1			1			1		1	3	6		
Par l'enseignante	1			1					2								1	1		2			1			1		1	3	7		
3. Évaluation	8										10										9										27	
Par l'enfant	1		1	1			1	1	5	1	1						1			3	1	1	1		1	1	1	1	1	8	16	
Par l'enseignante	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	27	
4. Résolution	0										0										1										1	
Par l'enfant	0										0										1										1	
Par l'enseignante	0										0										1										1	
5. Coda	8										10										9										27	
Par l'enfant	0										1										1										1	2
Par l'enseignante	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	27	

^a Nous indiquons « 1 », quand un indicateur est présent. Pour chacune des composantes, nous distinguons ce qui est produit par l'enseignante et l'enfant. Cependant, pour une même composante, il arrive que certains critères soient remplis conjointement par l'enseignante et l'enfant ; dans ce cas, nous indiquons « 1 » pour les deux locuteurs.

QR 3 : la part de l'enfant dans la coconstruction du récit

Notre troisième question de recherche porte sur la participation de l'enfant dans la coconstruction du récit avec l'adulte, en fonction du niveau de la classe. Pour cela, nous distinguons la prise de parole de l'enfant et celle de l'enseignante à l'intérieur de chacune des composantes (voir Tableau 4).

Orientation. En M0, l'enseignante oriente sept fois sur huit le récit, dont trois en collaboration avec l'enfant. En M2, les dix enfants et l'adulte formulent ensemble l'*orientation*. En M3, huit enfants sur neuf s'expriment, dont deux sans l'intervention de l'enseignante. Dans ces deux cas, les enfants enchainent directement l'*orientation* et le *développement avec complication* (voir M3.3 et M3.9. dans la Discussion), manifestant une possible autonomisation par rapport à l'adulte.

En M0, l'enseignante invite chaque enfant à prendre la parole en formulant une question. Dans trois cas sur huit, cette question porte sur son activité principale (p. ex., en M0.7 : « *Et toi, tu as joué à quoi ce matin ?* »). Dans les autres cas, elle contient des informations que l'enfant est invité à confirmer ou compléter (voir M0.3)

En M2 et M3, les JR commencent par une introspection collective (« *À quoi est-ce que j'ai joué ?* »). Quand l'enfant détient le bâton de parole, il commence donc par répondre à la question implicite. Cependant, en M2 et M3, l'enseignante prend trois fois l'initiative de reformuler la question pour reposer le cadre (p. ex., en M2.2 : « *Avec quoi as-tu joué ? Qu'est-ce que tu as pris ? Qu'est-ce que tu as fait ?* »).

En M0, deux enfants formulent leur première phrase à la première personne du singulier (« *Moi, j'ai XXX* » en M0.1 et « *J'avais des pièces* » en M0.6), mais aucun ne formule d'emblée une phrase intelligible décrivant son jeu. En revanche, en M2 et M3, seul un enfant (en M2.10) parmi les 18 ne commence pas son récit par les pronoms « *Moi, je* » ou « *je* » suivis du verbe « *jouer* » ou d'un autre verbe d'action. C'est alors au fil de l'échange que l'enseignante apprend à quoi cet enfant a joué et avec qui :

Gil : XXXX

Ens1 : *Tu as joué aux... ?*

Gil : XXX

Ens1: *Aux Lego, c'est ça ?*

(Gil fait non de la tête.)

Ens1 : *Non ? Répète un petit peu : je n'ai pas compris, mon chéri.*

Gil : *Aux bâtons.*

Ens1 : *Ah, aux bâtons ! D'accord. Tu as joué aux bâtons, aux constructions. C'est vrai, Oui. Tu m'as même parlé de ta sœur pendant ce temps-là. Tu te rappelles ?*

(Gil acquiesce.)

Ens1: *Oui.*

Gil : *Avec Zia, avec Matias.*

Ens1: *Avec Zia et Matias, oui. Tu as tout à fait raison.*

Développement. Treize *développements* ont été formulés collectivement par l'enfant et l'adulte et un quatorzième par l'adulte avec l'approbation de l'enfant (voir M2.9 cité plus bas).

Le *développement sans complication* apparaît dans deux récits sur huit en M0, dans un récit sur dix en M2 et dans quatre récits sur neuf en M3. Dans ces sept récits, les enfants donnent une succession d'actions associées à une routine ou à un script pratique. Voici, par exemple, le script de l'anniversaire entre l'enseignante et des jumeaux de deux ans et demi (M0.3) :

Ens1 : *Alors, Eloi et Mireille, quand vous êtes arrivés, il y avait qui ici, au coin des amis ?*

Eloi : *XX XX*

Ens1 : *Il y avait des petits bébés ?*

Eloi : *Oui.*

Ens1 : *Et qu'est-ce qu'ils ont reçu ?*
Eloi : *XXX XXXX*
Ens1 : *Quoi (elle regarde Mireille) ?*
Mireille : *Il a soufflé les bougies*
Ens1 : *Ha, Le bébé, il a soufflé les bougies. Pourquoi ?*
Mireille : *On a donné un gâteau.*
Ens1 : *Pourquoi il a soufflé des bougies ? Parce qu'il avait quoi ?*
Mireille : *Anniversaire.*
Ens1 : *Son anniversaire !*
Eloi : *XX XX*
Mireille : *Il a comme ça (en montrant le chiffre deux avec ses doigts).*
Ens1 : *Ah oui. Et le bébé, il a soufflé combien de bougies ?*
Eloi : *Deux (en montrant deux doigts).*
Ens1 : *Deux ? Il y avait deux bougies ?*
Mireille : *Oui.*
Ens1 : *Ah, et il a reçu des nouveaux jouets ?*
Eloi : *Oui.*

Avec l'aide de l'enseignante, six enfants formulent un *développement avec complication*. Ces histoires semblent librement inspirées de la réalité, mais aussi d'histoires fictionnelles vues dans les médias et jouées dans les jeux libres. Dans l'extrait suivant (M0.1), l'enseignante aide l'enfant à raconter une situation problème à laquelle elle a participé dans le cadre des JL :

Ens1 : *[...] le gros camion de Jules...Qu'est-ce qui s'est passé ? Il a eu quoi ?*
Jules : *Et après, il a fait comme ça (il mime une chute avec son bras).*
Ens1 : *(aux enfants) Il tombait. Il a eu un accident ! (à Jules) Pourquoi il a eu un accident ?*
Jules : *Maintenant, il est tombé encore. Taboum (il fait le geste d'une chute en cascade.)*
Ens1 : *Il est tombé plusieurs fois. Donc (au groupe), Jules, il a téléphoné. (à Jules) Hein ? Tu as téléphoné pour avoir de l'aide.*
Jules : *Oui, X téléphone.*
Ens1 : *Tu as été chercher un téléphone. Et tu as téléphoné à qui ?*
Jules : *A Madame.*
Ens1 : *A Madame. Il m'a téléphoné ! Il m'a téléphoné parce qu'il avait besoin d'aide.*

Dans un cas (M2.9), c'est l'enseignante qui formule la complication en s'ajustant aux réactions de l'enfant et en s'appuyant sur le script du policier poursuivant le voleur, connu de tous les deux :

Néo : *J'ai joué avec les Playmobil*
Ens2 : *Avec les Playmobil ! Et tu avais pris quel personnage ?*
Néo : *La police*
Ens2 : *La police. Donc, tu as dû intervenir quand il y a eu un vol.*
Néo : *... (il acquiesce)*
Ens2 : *Tu as fait ton travail de policier ?*
Néo : *... (il acquiesce)*
Ens2 : *Est-ce que tu as retrouvé le voleur ?*
Néo : *... (il fait non de la tête)*
Ens2 : *Aï, aï, aï ! C'est encore une enquête en cours.*
Néo : *... (il acquiesce)*

Plutôt que d'amener leur récit vers une *résolution*, certains enfants enchainent les actions relatives à des jeux différents. Voici, par exemple, un récit dans lequel l'enfant passe sans transition d'une situation de course poursuite à des réparations de matériel scolaire (M3.3) :

Luc : *Moi, j'ai joué aux autos avec Elise et Mia... Et nous, y avait une voiture qui était toute cassée. C'était une voiture de police, parce qu'on avait fait un grand accident et la voiture était éclatée et donc il y a eu du feu. Et après...*

Ens2 : *Qu'est-ce que vous avez fait alors, quand il y a eu du feu ?*

Luc : *Mais après la voiture... Moi aussi j'étais dans la route sauf que j'ai évité le feu, j'ai sauté au-dessus. Et alors...*

Ens2 : *Tu as fait des cascades.*

Luc : *Et après il y avait des grosses cascades et après je suis revenu sur le sol. Et après Sam et Marc, ils étaient en train de me suivre avec la voiture de police. Ils partaient derrière moi c'était difficile.*

Ens 2 : *Oui*

Luc : *Et après, j'ai réparé ta chaise. Et après j'ai réparé les X là et puis je suis allé réparer le magasin.*

Évaluation. Les 27 récits font l'objet d'une évaluation par l'enseignante ; parmi ceux-ci, 16 sont également évalués par l'enfant.

De la part des enfants, nous relevons essentiellement des répétitions et accumulations (p. ex., en M3.1 : « *J'ai réparé ce bord et ce bord là-bas et la chaise là-bas* »), des adjectifs qualificatifs (p. ex., en M3.3 : « *Un grand accident* »), des onomatopées (p. ex., en M01 : « *Il est tombé encore, Taboum !* ») ainsi que des évaluations affectives (p. ex., en M3.3 : « *C'était difficile* »). Chez l'adulte, nous retrouvons ces mêmes procédés, mais aussi des félicitations et éloges (p. ex., en M3.5 : « *Ah, c'est une belle histoire !* »), des apostrophes au public (p. ex., en M3.7 : « *C'est beau, hein ?* »), des confirmations ou renforcements du discours de l'enfant (p. ex., en M2.10 : « *Oui, tu as tout à fait raison* »), des comparaisons et associations (p. ex., en M01 : « *Tu as construit une route aussi, non, toi ?* »). À ces indicateurs mentionnés dans la littérature, nous pourrions ajouter les questions de relance de l'enseignante (p. ex., en M3.3 : « *Qu'est-ce que tu as fait, alors, quand il y a eu du feu ?* »), car elles manifestent son intérêt et sa curiosité.

Résolution. Parmi les sept complications identifiées, seule une donne lieu à une résolution : la dent douloureuse a été arrachée et désinfectée en M3.9 :

Ens2 : *Et qu'est-ce qu'il a, Sam ?*

Marc : *Il avait sa dent, il bougeait.*

Ens2 : *Ah, donc c'était un problème de dentiste ?*

Marc : *Et après, on a pris la pince (il forme la pince avec ses doigts et fait semblant de prendre la dent). La pince, on a pris sa dent. Et après, il avait des microbes.*

Ens2 : *Oh !*

Marc : *Et après, il a mis dans la poubelle (il fait semblant de jeter la dent).*

Ens2 : *Ah, donc tu as enlevé les microbes. Tu t'es désinfecté les mains ?*

Marc : *Oui. Et après...*

Ens2 : *Sam aussi, alors ?*

Marc : *Et après, il était un champion du monde.*

Ens2 : *Tu étais un champion du monde ? Un champion de quoi ?*

Marc : *Du docteur.*

Ens2 : *Oh ! Donc, tu as gagné le diplôme du meilleur docteur du monde. C'était magnifique !*

Alors, je n'ai plus besoin d'ouvrier, je n'ai plus besoin de docteur. Je les ai tous dans ma classe (elle rigole).

Le « *Et après* » qui précède « *Il était un champion du monde* » laisse entendre que l'enfant ne perçoit pas nécessairement cette évaluation comme conclusive. C'est l'enseignante qui choisit de recentrer l'histoire sur l'enfant et de conclure que, en tant que médecin, il est lui-même champion du monde.

Coda. Tous les récits sont clos par l'enseignante. La plupart du temps sous la forme d'une appréciation finale et de remerciements, précédés parfois d'une synthèse des propos de l'enfant, et dans l'unique cas ci-après d'une moralité et d'une explication⁴ (M0.4) :

Ens1 : *Moi, j'ai vu que tu t'es fâché sur le bébé. Pourquoi tu t'es fâché sur le bébé ?*

Eloi : *Bébé XX. Bébé a mal.*

Ens1 : *(en parlant au groupe) Ah, ben oui, il s'est fâché sur le bébé. (à Eloi) Et il a eu mal ? Tu as crié sur le bébé ? Pourquoi tu as crié sur le bébé ? Il faisait mal ?*

Eloi : *Le bébé, il a tapé (il frappe sur sa tête). Il est pas content.*

Ens1 : *Il a frappé qui ?*

Eloi : *Eloi.*

Ens1 : *Le bébé, il a frappé Eloi, donc Eloi s'est fâché. Mais il faut lui expliquer qu'on ne peut pas frapper, hein ? Peut-être qu'il ne l'a pas fait exprès, le bébé. Il ne sait pas, parce que c'est un petit bébé.*

Dans cinq cas (M0.5, M2.2, M3. 2, M3.2, M3.3, M3.9), cette coda marque l'empreinte du récit dans le présent ou le futur des locuteurs, laissant croire que ce qui a eu lieu « pour du faux » est peut-être plus vraisemblable qu'il n'y paraît. Tant le jeu que le récit créent cette illusion qui entretient le plaisir des échanges et ainsi la motivation des enfants. Dans l'extrait suivant (M2.2), les enfants s'associent à l'adulte pour prolonger le plaisir du jeu et du récit dans l'ici et maintenant. L'humour est aussi caractéristique de cette attitude ludique.

Léo : *J'ai joué au cuisinier.*

Ens2 : *Au cuisinier ! Et qu'est-ce que tu as préparé de bon ?*

Léo : *Une pizza.*

Ens2 : *Ah, une pizza. Une pizza à quoi ?*

Léo : *Avec de la sauce.*

Ens2 : *Avec de la sauce ! Et vous m'avez pas invitée pour manger un petit morceau ? Vous avez tout mangé sans moi ?*

X : *Oui.*

Ens2 : *Mais vous avez bien raison (clin d'œil).*

X : *On t'a laissé une pâte.*

Ens2 : *(elle rit) Ah, tu m'as laissé une pâte... Merci, c'est bien gentil ! C'est tout ?*

(Léo acquiesce.)

Ens2 : *C'est tout. Merci, mon chéri.*

Ici, le « *C'est tout.* » renvoie à la fois à la fin de l'histoire et à l'unique pâte que les enfants auraient laissée à l'enseignante.

DISCUSSION

Une augmentation du temps de parole en M3

Les résultats du Tableau 3 mettent en lumière une modification du temps de parole des enfants et de l'adulte pendant les JR à partir de M3. En effet, le partage de la parole reste sensiblement le même entre M0 et M2, l'enseignante s'exprimant plus que le groupe composé de huit à dix enfants. Ce n'est qu'en M3 que cette prise de parole du groupe d'enfants est plus importante que celle de l'enseignante, ce qui pourrait constituer un indicateur du développement de ses compétences langagières et de sa capacité à s'engager dans une activité narrative (Daviault, 2011; Peterson et McCabe, 1983). Cependant, si on observe les verbatims transcrits dans cet article, on constate que l'enseignante joue un rôle moteur dans l'échange.

⁴ Selon Marinova, « L'enfant attribue une âme aux poupées, elles sont des êtres vivants pour l'enfant » (2014, p. 50). Il est donc logique que l'enseignante revienne sur l'acte violent posé par l'enfant sur le bébé.

Une évolution de la structure narrative en M3 et la présence structurante de l'enseignante

Toutes les productions présentent de trois à cinq composantes. Parmi elles, l'*orientation* (26 fois/27), l'*évaluation* (27 fois) et la *coda* (27 fois) sont assurées systématiquement par l'adulte, avec parfois la collaboration de l'enfant.

En M2 et M3, l'*orientation* et la *coda* sont encadrées par un rituel d'entrée et de sortie de prise de parole (le bâton de pluie ou le micro). En M0, cette prise de parole est plus informelle et prend la forme d'une conversation généralement engagée et conclue par l'enseignante. Grâce à cette structuration, l'enfant apprend que l'histoire a un début et une fin délimités dans le temps.

Parmi les 27 enfants, 13 ne formulent pas de *développement*. Cela pourrait s'expliquer de différentes manières : l'enfant peut être stressé par la prise de parole devant le groupe, ne pas avoir développé son jeu, ne pas avoir envie de raconter ou ne pas disposer de compétences langagières suffisantes. Quant à l'enseignante, elle doit limiter le temps de parole de chacun, afin de garder l'attention du groupe. Enfin, il lui est plus difficile de soutenir les propos d'un enfant, quand elle n'a pas pu l'accompagner dans les JL.

Certains enfants ont tendance à décrire leurs actions dans différents jeux successifs plutôt que de développer un récit et de l'amener vers une *résolution*. Peterson et McCabe (1983) observent que les narrations en saute-moutons⁵ sont dominantes chez les enfants de quatre ans. Ce phénomène s'observe aussi, lors des JL, dans la tendance de certains enfants à passer d'un jeu à l'autre, sans en terminer aucun. Il nous semble donc important d'encourager l'enfant à faire preuve de persévérance dans les jeux qu'il entreprend lors des JL, car l'évolution du jeu va de pair avec l'évolution du récit (Bruner, 1986). Dès lors, il serait préférable de limiter la variété des jeux et jouets mis à disposition de l'enfant et de favoriser les combinaisons entre différents espaces de jeux tels que la cuisine et le magasin pour encourager l'élaboration de scénarios complexes.

Le *développement* narratif va de pair avec le développement linguistique. Dans cette étude nous nous sommes centrées sur la structure macrolinguistique du récit, mais il faudrait aussi considérer sa structure microlinguistique : l'enfant apprend à utiliser adéquatement la syntaxe (Boisseau, 2020), les temps verbaux, les pronoms, les connecteurs (Hudson et Shapiro, 1991), en particulier ceux qui expriment la succession temporelle, la cause et la conséquence (Peterson et McCabe, 1991).

Les 26 ébauches de récits font l'objet d'une *évaluation* positive par l'enseignante. Sans ses félicitations, ses encouragements et ses marques d'intérêt, nous supposons que certains enfants garderaient le silence ou s'en tiendraient à quelques mots. Quant à l'enfant, il utilise l'évaluation dans un peu plus de la moitié des cas, peut-être par mimétisme avec l'adulte.

Mise en perspective avec une étude de grande envergure

Peterson et McCabe (1983, Tableau 7, p.52) analysent la structure narrative de 1124 récits recueillis auprès d'environ 100 enfants de quatre à neuf ans. Ces enfants ont été interrogés à l'école lors de colloques singuliers entre l'adulte (auteures ou assistant.e.s) et l'enfant. L'objectif était de créer une interaction conversationnelle naturelle favorisant le récit personnel. Pour ce faire, l'adulte racontait une courte histoire qu'il avait vécue, selon un scénario typique (p. ex., consultation chez le médecin) puis il invitait l'enfant à raconter lui aussi une histoire sur le même thème. Pour relancer l'enfant, il utilisait des amorces standardisées, telles que « *Et alors qu'est-ce qui s'est passé ?* » « *Raconte-moi !* ».

Voici les résultats de l'analyse structurelle du récit chez les enfants de quatre et cinq ans : l'*orientation* est présente à 19.9 % pour les premiers et 21.7% pour les seconds ; l'*évaluation* à 13.2% et 14.2%, la *complication* à 58,1 % et 44.6 % et la *résolution* à 5.9% et 4.2%. La *coda* n'est pas considérée.

⁵ Traduction libre de « Leap-frog Narratives » (Peterson et McCabe, 1983, p.48)

Même si notre corpus est bien plus réduit que celui des auteurs et que le protocole est différent dans les deux dispositifs, il nous semble pertinent de comparer nos résultats de recherche en M2 et M3 avec ceux de Peterson et McCabe (1983).

Le temps de parole de l'adulte. Dans l'étude de Peterson et McCabe (1983), l'adulte raconte une histoire préliminaire, mais il n'intervient pas dans le récit de l'enfant, si ce n'est pour relancer la parole. Le protocole n'autorise pas les questions qui pourraient orienter le cours de l'histoire.

Dans le cadre des JR, le caractère plus directif des échanges pourrait s'expliquer par la présence des autres enfants de la classe et la nécessité de gérer le temps de parole dans un temps limité. Par ailleurs, le statut de cojoueur puis de conarrateur octroie à l'enseignante le droit de faire partie intégrante du récit. Afin de soutenir le langage et la communication dans toutes les situations de classe, nous avons utilisé les cartes « Stratégie » de l'outil Solem (Bergeron-Morin et al., 2020), qui s'inspire de CLASS (CLassroom Assessment Scoring System) (Pianta et al., 2008), un système pour évaluer la qualité des interactions en classe.

La structuration du récit par l'enfant. Dans l'étude de Peterson et McCabe (1983), la composante dominante est la complication (58.1%) en partie parce que l'histoire proposée par l'adulte constitue un modèle de structure pour l'enfant.

Lors des JL, comme l'enseignante doit porter attention au groupe classe, elle a rarement l'occasion de développer un scénario de jeu qu'elle pourrait raconter lors des JR. Il est donc important que, en dehors du dispositif, l'enseignante amène les enfants à raconter leurs activités et qu'elle laisse des traces matérielles de ce vécu dans les espaces de jeux libres (p. ex., feuilles ramassées, livre lu, marionnettes manipulées) pour inciter les enfants à se les réapproprier à leur manière, selon leur désir et leur imagination.

Pour pouvoir introduire une complication dans le développement des récits, l'enfant doit d'abord s'approprier les scripts du quotidien (*développement sans complication*) et certains scénarios stéréotypés (p. ex., le policier poursuit le voleur) (Bruner, 1986; Terwagne et Vanesse, 2008), en s'inspirant des expériences scolaires et extrascolaires ainsi que des histoires lues ou entendues. Peut-être que certains enfants observés n'éprouvaient pas le besoin de créer des complications, mais au contraire de décrire une action normale et quotidienne.

Le caractère ludique des jeux racontés

L'expression « Jeux racontés » que nous avons employée tout au long de cet article met l'accent sur le contenu narratif (ce qui est raconté), laissant dans l'ombre l'agent narratif (par qui ?). Or, les récits sont le fruit d'une coconstruction entre l'enfant et l'adulte. Nous pourrions donc préciser qu'il s'agit de jeux racontés à deux voix afin de rendre compte de la dynamique interactionnelle qui sous-tend ces jeux narratifs.

La collaboration de l'enseignante est nécessaire, mais elle constitue aussi un vecteur de plaisir partagé, de complicité et d'échanges. En effet, nous postulons que tant les enfants que l'enseignante apprécient les interactions lors des JR et que celles-ci contribuent à créer un climat de classe favorable aux apprentissages. En témoignent l'évaluation positive et ses différents modes d'expression, tels que la dramatisation verbale, qui consiste à utiliser le langage dans une posture ludique et expressive (François, 2005). Il n'est donc plus seulement question de ce qui s'est joué pendant les JL, mais aussi de ce qui se joue lors des JR entre l'enseignante et l'enfant. L'échange entre l'adulte et l'enfant tient ainsi tantôt plus du discours, tantôt plus du récit (Genette, 1972). Comme dans le discours, les interlocuteurs font référence à la situation d'énonciation : ils rejouent des scènes (p. ex., en M0.2, l'enseignante mime le mouvement de frapper avec le marteau), ils utilisent des déictiques pour se référer à des lieux, objets et partenaires présents (p. ex., en M3.1 : « *J'ai réparé là-bas* » et en M3.4 : « *Tu as joué avec ça* ») ainsi que des subjectivèmes affectifs et évaluatifs (Kerbrat-Orecchioni, 2014), tels que « *Oh là là !* » ou « *Waw !* ». Comme dans le récit, le « je » correspond à un personnage d'une histoire passée ou future et donc « à un quasi autre » (Carcassonne, 2022, p. 18).

Le glissement d'un jeu initié par l'enfant lors des JL vers un jeu de construction langagière entre l'enfant et l'adulte lors des JR souligne l'importance de l'interaction verbale dans la construction du récit. La plupart des récits sont formulés par l'enfant à la première personne, et relancés par l'adulte via le tutoiement, instaurant une forme de

dialogue narratif. Même lorsque l'enfant ne maîtrise pas la première personne du singulier, il semble conscient d'être le protagoniste principal de l'histoire. Ainsi, quel que soit leur niveau d'élaboration, il paraît pertinent de qualifier sa production de récit personnel.

Quand l'enseignante n'a suivi que de loin l'activité de l'enfant, elle devient intervieweuse. Elle devient aussi auditrice attentive et curieuse (p. ex., en M3.7 : « *J'ai envie d'en savoir un peu plus* »). Quoiqu'il en soit, elle adopte une posture principalement interrogative. Que ses questions soient ouvertes ou fermées, elles visent à guider l'enfant dans la narration. Elles ont aussi cette particularité de porter sur un récit en cours d'élaboration plutôt que sur un récit que l'enseignante connaîtrait a priori mieux que l'enfant, comme c'est souvent le cas dans la lecture d'albums. Ainsi, les interventions de l'adulte témoignent de sa curiosité et stimulent l'appétence au langage de la part de l'enfant.

Nous avons observé que les JR ne constituent pas nécessairement le reflet fidèle des JL. En effet, outre son caractère subjectif, le récit de l'enfant est influencé par le discours de l'adulte et les réactions des pairs. Il est aussi conditionné par les compétences langagières de l'enfant et son aptitude à s'adresser au groupe. De plus, certains élèves avaient tendance à « broder », c'est-à-dire à prolonger leur jeu imaginaire à travers le langage.

Même si notre étude a porté sur le récit oral, nous n'oublions pas qu'une partie conséquente de la communication est liée au toucher, à la vue (langage non verbal) et à la voix (langage paraverbal). Ainsi, dans les trois niveaux de maternelle, la prise de parole de l'enfant était souvent accompagnée d'un contact physique avec l'enseignante, surtout quand il s'adressait au groupe. De même, l'expression des visages, le regard, la gestuelle et les intonations contribuaient à la compréhension mutuelle et au maintien de l'interaction.

CONCLUSION

Dans cette étude, nous avons analysé trois séances de JR impliquant 27 enfants répartis sur trois niveaux de l'école maternelle. Entre M0 à M3, nous constatons une légère évolution de la structure narrative : les enfants s'expriment de manière plus structurée. De plus, leur prise de parole augmente, alors que celle de l'enseignante diminue. Cependant, les interventions de l'enseignante représentent toujours au moins un tiers du temps de parole des JR. Elles ont pour fonction de soutenir le langage de l'enfant et l'élaboration du récit, mais aussi de gérer le temps de classe et maintenir l'attention du groupe. Il est également envisageable que cette modalité dialogique contribue à prolonger le climat de plaisir partagé rencontré lors des JL, renforçant ainsi l'engagement des participants.

Une des limites de notre étude est le nombre de participants (deux enseignantes et 27 enfants) et de récits analysés (un par enfant). Nous envisageons d'élargir notre corpus en considérant les récits coconstruits par les enfants de maternelle et leur enseignante pendant trois années consécutives.

RÉFÉRENCES

- Bergeron-Morin, L., Desmottes, L., Leroy, S. et Maillart, C. (2020). *SOLEM : Soutenir et observer le langage et la communication des enfants en classe de 2e maternelle*. Centre d'Autoformation et de Formation continuée.
- Boisseau, P. (2020) *Enseigner la langue orale en maternelle*. Retz,
- Bruner, J. S. (1986). Jeu, pensée et langage. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation*, 16(1), 83-90. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000069210_fr
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler ?* Retz
- Carcassonne, M. (2007, 1^{er} novembre). *Sens, temps, et affects dans des récits de vie recueillis en interaction*. Vox Poetica, Passion et narration. <http://www.vox-poetica.org/t/pas/carcassonne.html>
- Carcassonne, M. (2022). Récits, dialogues et dialogisme à l'École. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24(3), 10–31. <https://doi.org/10.7202/1100375ar>
- Daviault, D. (2011). *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*. Chenelière Education.
- Dickinson, D. K. (1991). Teacher agenda and setting: Constraints on conversation in preschools. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 255–301). Lawrence Erlbaum Associates.

- Dumais, C., et Soucy, E. (2022). Quand le jeu libre favorise l'engagement des enfants dans la causerie. *Revue professionnelle de l'Association d'éducation préscolaire du Québec*, 603, 32-34. <https://aepqkiosk.milibris.com/reader/36f1233c-1dd6-4c99-a638-cc51a5ac4dd3?origin=%2Frevue-prescolaire%2Frevue-prescolaire%2Fn603-2022>
- Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) (2020). *Référentiel des compétences initiales*. Portail de l'Enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28316&navi=4694>
- François, F. (1984). Problèmes et esquisses méthodologiques. Dans F. François, C. Hudelot et E. Sabeau-Jouannet, *Conduites linguistiques chez le jeune enfant* (pp. 13-116). Presses universitaires de France.
- François, F. (2005). *Langage et pensée : dialogue et mouvement discursif chez Vygotski et Bakhtine*. Interprétation et dialogue. ENS Éditions.
- Genette, G. (1972), *Figure III*. Le Seuil.
- Gray, P. (2013a). Definitions of play. *Scholarpedia*, 8(7), 30578. https://www.researchgate.net/publication/269803720_Definitions_of_Play
- Gray, P. (2013b) *Free to Learn*. Basic Books.
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Presses Universitaires de France.
- Hudson, J. A. et Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories, and personal narratives. In C. Peterson & A. McCabe (Eds.), *Developing narrative structure* (pp. 89–136). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2014). *L'Énonciation*. Armand Colin
- Labov, W. et Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience (pp. 12–44). In J. Helm (Ed.), *Essays on the verbal and visual arts: Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*. University of Washington Press
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire. Un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec.
- Nys F., Zorn S. (septembre 2025), Jeux libres et jeux racontés en classe maternelle : retour sur une démarche collaborative entre chercheuses et praticiennes en Fédération Wallonie-Bruxelles, *Caractères* 69, 81-97. https://www.ablf.be/images/stories/Caracteres/69/Caracteres_69_Art_5.pdf
- Patterson, W. (2008). Narratives of events: Labovian narrative analysis and its limitations. In M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Eds.), *Doing narrative research* (pp. 2–25). SAGE -Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857024992>
- Peterson, C. et McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*, Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4757-0608-6>
- Peterson, C. et McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structure* (Chap. 1). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System manual, Pre-K*. Teachstone.
- Terwagne, S. et Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle. Lire, jouer, raconter des histoires*. De boeck
- Truffer Moreau, I. (2020). Dans la perspective d'une didactique des apprentissages fondamentaux : « La structure pédagogique », un dispositif au service d'une pédagogie des transitions. Dans A. Clerc-Georgy et S. Duval (dir.), *Les apprentissages fondateurs de la scolarité. Enjeux et pratiques à la maternelle*. (pp. 53-70). Chronique sociale.
- Wauters, N. (2020). *Langage et réussite scolaire : pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. Changements pour l'Égalité.