



HAL
open science

PLACE ET RÔLE DES CONDUITES DISCURSIVES ORALES DANS LE SYSTÈME DES MÉDIATIONS EN CLASSE

Michel Grandaty

► **To cite this version:**

Michel Grandaty. PLACE ET RÔLE DES CONDUITES DISCURSIVES ORALES DANS LE SYSTÈME DES MÉDIATIONS EN CLASSE. Analyse des objets enseignés. le cas du français, 2006. hal-03574380

HAL Id: hal-03574380

<https://hal.science/hal-03574380>

Submitted on 15 Feb 2022

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.

PLACE ET RÔLE DES CONDUITES DISCURSIVES ORALES DANS LE SYSTÈME DES MÉDIATIONS EN CLASSE

Michel Grandaty
Laboratoire J.Lordat U.T.M.
Laboratoire GRIDIFE, IUFM Midi-Pyrénées, FRANCE

Notre contribution vise à éclaircir un objet d'enseignement oral, la conduite discursive, ainsi qu'à décrire sa place dans le contexte large des médiations en classe.

La conduite discursive y est conçue à la fois comme un lieu d'intervention didactique et un outil d'entrée dans les apprentissages disciplinaires. Dans le cadre pragmatique des phénomènes linguistiques relevant de l'intentionnalité les conduites discursives sont à considérer comme une tâche¹ discursive collaborative.

I- DES ACTES DE LANGAGE INDIVIDUELS AUX ACTES COLLECTIFS

Sur le strict plan des actes de langage individuels rappelons une petite partie du questionnement théorique d'origine (Searle, 1972, 1985) qui concerne directement nos préoccupations pédagogiques et qui est le suivant : que se passe-t-il sur le plan psychologique lorsque lors d'une demande formulée à un inconnu dans la rue de type « Avez-vous une montre ? » la réponse, invariablement, est de type « Il est *telle* heure » ? Car si l'on se réfère au seul contenu linguistique du message la réponse devrait être « oui » ou « non ». Comment l'interlocuteur a-t-il donc pu appréhender le sens réel de ce message ? La proposition descriptive des pragmaticiens est la suivante. La demande de l'émetteur constitue un acte individuel dont les pragmaticiens ont depuis fait un large inventaire et des typologies. Cet acte pour être reconnu doit répondre, parmi d'autres, à deux conditions qui éclaireront notre propre champ descriptif :

- il faut qu'il soit intentionnel
- il faut qu'il soit linguistiquement conventionnel

Il existe bien sûr plusieurs conventions pour effectuer une demande d'heure, de la convention implicite « Avez-vous une montre ? » à l'explicite « Quelle heure est-il ? ». Le repérage de l'intention, sous ces conventions, dépend lui de facteurs supplémentaires essentiels comme le lieu et les caractéristiques psycho-sociales des participants.

La proposition théorique récente de Vanderveken (1999, 2001), en accord avec Searle (2001), d'extension de la pragmatique qui porte habituellement sur ces actes de langage simples, à une pragmatique des types discursifs nous apparaît très intéressante didactiquement . En effet, s'il existe des actes intentionnels et conventionnels qui sont aussi collectifs, ces actes doivent participer vraisemblablement de la communication collective qui s'établit en classe dès que l'enseignant rompt avec le schéma traditionnellement connu du jeu « question-réponse » par des dispositifs d'ateliers ou la gestion d'un débat par exemple. Les questions pédagogiques deviennent alors nombreuses :

- tous les élèves repèrent-ils (implicitement /explicitement) les phénomènes intentionnels générés par ces actes de langage collectifs ?

¹ “ Toute tâche de production verbale traite d'une information focalisée....Celle-ci est constituée de l'ensemble des informations qui, dans une situation donnée, sont activées en mémoire de travail : but poursuivi, conventions socio-culturelles, connaissances du domaine, modèle du destinataire.” (Fayol, 1997, p.233).

- tous les élèves maîtrisent-ils les conventions linguistiques qui permettent de réaliser et de gérer ces actes ?

Si ce n'est pas le cas pour tous,

- ces mauvaises gestions des actes influent-elles sur la perception des tâches disciplinaires proposées, des tâches langagières effectuées ?
- l'enseignant, peut-il, par des médiations maîtrisées aider à la gestion collective de ces actes ?

De manière plus volontariste encore,

- peut-t-on enseigner la maîtrise de ces actes collectifs et selon quelles modalités ?

Sur le plan descriptif, en ce qui concerne la nature pragmatique et linguistique de ces actes collectifs, Vanderveken propose la catégorisation suivante dérivée des actes individuels. Au plan des actes de langage simples, nommés désormais « actes individuels » (conception reliée à une pragmatique du locuteur et non centrée sur la composante perlocutoire), il propose d'ajouter celui des actes collectifs dans la perspective des jeux de langage. Ceux-ci sont au nombre de quatre :

- Actes à but discursif expressif (acte satisfait quand les interlocuteurs obtiennent une attitude commune).

Types discursifs réalisés : faire l'éloge de..., huer, etc.

- Actes à but discursif délibératif. Direction d'ajustement des choses aux mots (acte satisfait quand les choses viennent à être comme l'esprit le désire).

Types discursifs réalisés : négocier, marchander, etc.

- Actes à but discursif descriptif. Direction d'ajustement des mots aux choses (acte satisfait quand les choses sont comme l'esprit le croit).

Types discursifs réalisés : expliquer, décrire, clarifier, etc.

- Actes à but discursif déclaratif. Double direction d'ajustement (acte satisfait quand les choses sont transformées en parlant).

Types discursifs réalisés : légiférer, marier, etc.

Ainsi à chaque but discursif (point de vue pragmatique de l'intention) correspondent des types discursifs variés (point de vue sociocognitif des conventions). Ces actes ont trois caractéristiques ; ils prennent un certain temps à se dérouler, ils sont collectivement gérés, ils renferment plusieurs effets perlocutoires (effets sur l'interlocuteur qui interfère sur les postures). Cela amène Searle et Vanderveken à préciser l'étude pragmatique du dialogue entraîne obligatoirement une théorisation des significations non littérales qui reste à construire (rhétorique, ironie, etc.). L'intérêt pédagogique de cette approche réside dans le fait qu'elle postule qu'à la base de toute réalité sociale il existe une intentionnalité collective. La signification linguistique serait dérivée de l'intentionnalité propre à l'esprit humain. L'acte collectif de décrire serait donc aisément identifiable par les participants, la conduite discursive afférente, relevant de mises en formes linguistiques, serait elle plus dépendante de l'âge des enfants et du degré de familiarité avec son usage social et scolaire.

II- REPÉRAGE ET IMPORTANCE PÉDAGOGIQUE DE CES ACTES DE LANGAGE COLLECTIFS AUX DEUX PREMIERS CYCLES D'ENSEIGNEMENT

Ces actes sont-ils tous présents également dans le contexte de la classe ? Une étude linéaire en milieu scolaire reste à faire. Nos observations empiriques nombreuses nous amènent à un premier constat. Dans le cadre de genres oraux définis par l'école de Genève tel le conseil d'élève on retrouvera des actes à but délibératif et des actes à but déclaratif. Nous avons personnellement

débuté l'analyse des types discursifs (expliquer, décrire, justifier etc.) relevant du troisième but discursif, le but descriptif afin d'en inventorier les modes d'apparition. Ces actes collectifs ont l'intérêt majeur, nous semble-t-il, d'être en permanence exploités dans le cadre de la construction de savoirs disciplinaires tels ceux travaillés en sciences ou en technologie ainsi que dans d'autres disciplines. Ils participent donc potentiellement de la réussite scolaire. De plus ils possèdent une dimension métalangagière réelle. En effet, la démarche scientifique au sens large impose que l'on se situe comme témoin sur des faits du monde. Le raisonnement scientifique permet de passer d'une opinion à un savoir organisé et de dépasser la simple opposition stérile du vrai ou du faux. Pour produire un acte collectif dont le type discursif est « expliquer », il est utile de produire un vocabulaire spécifique ou du moins de viser à le produire à le maîtriser et donc, dans le courant de l'interaction verbale, à l'explicitier en négociant à plusieurs sa reformulation et les éléments de définition. Dans l'exemple suivant sept élèves de cours élémentaire (CE2) mandatés par leur classe viennent s'informer auprès de neuf élèves de CE1 sur l'élevage des grillons. Les CE2 prennent des notes afin de pouvoir transmettre les informations à leurs camarades. Les CE1 et les CE2 sont assis sur des bancs face à face. Le terrarium est posé sur le sol entre les deux groupes d'enfants.

Extrait du corpus ²:

150 M (Maîtresse) : alors / moi j'ai envie de leur poser une question aux CE1 / il faut mettre des alvéoles mais ils ne vous ont pas dit à quoi elles SERVENT / elles ont deux fonctions ces alvéoles

.....

159 CELIA (CE1) : et aussi ils s'accrochent / au bord des alvéoles pour muer / ils se tiennent avec les pattes avant et puis après ils poussent la / leur peau vers le bas et puis elle tombe et après ils deviennent tout blancs et très faibles

160 M : c'est les pattes AVANT qu'ils accrochent.

161 LUCAS (CE1) : NON arrière

162 M : ils accrochent les pattes arrière tout à fait en haut / la tête vers le bas / et comment ils font pour muer?

163 CELIA (CE1) : ils poussent et après la peau elle craque+++

164 M : oui la peau craque et ils sortent de la peau

165 CELIA (CE1) : parce qu'ils deviennent trop grands et leur peau elle est trop petite

166 M : oui

Célia se propose de décrire la mue du grillon. Elle doit gérer pour cela une chronologie d'actions précise : « ils se tiennent...et puis après ils poussent... et puis elle tombe et après....Celia doit aussi utiliser un vocabulaire spécifique qui renvoie à des référents du monde bien délimités comme « alvéole » par exemple. Ainsi l'expression « la peau craque » est glosée et explicitée à l'aide d'un raisonnement de cause à effet : « ils deviennent trop grands et leur peau est trop petite ». Lucas participe en 161, par une rectification sur le référent, à l'accomplissement de ce travail langagier.

Au vue de cet exemple le fonctionnement d'un acte de langage collectif participe du phénomène conversationnel décrit en ethnométhodologie en termes d'« *activités conversationnelles résultant de l'exploitation située, temporelle et séquentielle de ressources linguistiques par les interlocuteurs* », et de « *configurations linguistiques qui sont des accomplissements* »

² Les signes // et ++ marquent des pauses plus ou moins longues . Les signes < > marquent une possibilité d'erreur due au son faible de l'enregistrement ou contiennent des informations mimo-gestuelles. Les mots en capitales marquent un ton appuyé. Les chiffres marquent les tours de parole.

interactionnels des participants » (Mondada, 1999). Par exemple accomplissement collectif de descriptions, de narrations, d'explications. Par rapport au message écrit, planifié par un seul individu à travers des brouillons successifs, la gestion collective, en temps réel, d'une description implique des anticipations de formes linguistiques et de contenus sémantiques qui permettent la gestion de phénomènes de cohérence et de cohésion linguistique à l'intérieur de plusieurs tours de parole. Elle entraîne aussi, obligatoirement, des productions superflues, non pertinentes par rapport à la conduite discursive considérée, productions qui ont la même utilité que les brouillons de l'écrit mais que l'on ne peut gommer. En ce sens, parler c'est accepter de brouillonner en direct, proposer des constructions linguistiques qui servent de matériaux à la gestion dialogale et sont comprises par les participants dans cette perspective dialogique : parvenir à s'entendre. L'acte collectif a l'intérêt, par définition, d'orienter la tâche langagière repérable en termes d'intentionnalité.

Dans la situation scolaire précédente on observe, pour exemple, l'échange suivant :

9 JULIE(CE2) : oui /comment ça s'appelle / et / où il faut l'acheter le ++le petit ++ le petit appareil qui fait le même bruit que les grillons

10 EEE : <..... ?>

11 M : qu'est-ce que c'est ce petit appareil qui est là-bas / ++ oui <donne la parole>

12 PIERRE F.(CE1) : c'est un appareil pour la lumière+++

13 M : Célia

14 CELIA(CE1) : parce que c'est programmé

15 M : c'est un PROGRAMMATEUR

16 PIERRE T.(CE1) : < c'est?>

17 M : Pierre

18 PIERRE T.(CE1) : c'est programmé / par ex / pour que la lumière <é> reste allumée à un moment et après à un moment / grâce à / à ça et bé la lumière <é> peut s'allumer et s'éteindre ++

19 M : oui +++là c'est moi qui vais vous le dire /ça s'achète chez un / marchand d'électricité /hein /ça permet d'avoir 18h de lumière et 6 h d'obscurité / par 24 h / .

La maîtresse et les élèves viennent d'accomplir collectivement un acte à but descriptif. Les collaborations intentionnelles apportées à cet acte sont diverses. Julie propose une comparaison en 9. Pierre F. en 12 caractérise le programmeur par sa fonction et Célia complète. A ce moment la maîtresse propose le nom précis en 15 qu'elle a utilisé avec les CE1 lors de séances antérieures. Pierre T. tente alors une définition complète de ce mot par reformulation. En 19 la maîtresse valide cette définition par une formulation plus précise de « à un moment ...peut s'allumer et s'éteindre. »

III LES CONDUITES DISCURSIVES, OBJETS DE MÉDIATIONS ET OBJETS ENSEIGNÉS ENTRE DEUX ET HUIT ANS

Quelles sont les éléments didactiques sur lesquels il faut peser pour faciliter ce travail langagier ? Prioritairement ce sont les modes d'interventions de l'enseignant sur lesquels nous reviendrons mais aussi d'autres variables didactiques articulées les unes aux autres ! Dans le domaine des conduites discursives à but descriptif il apparaît nécessaire de cibler un référent du monde déjà abordé en classe dans le cadre disciplinaire des programmes, mais aussi de partir d'une situation réelle de communication dans ce contexte disciplinaire (culture commune aux élèves), d'engager la gestion d'une tâche discursive collective précise (lieu didactique d'intervention) et par la

production d'une trace écrite intermédiaire de proposer un travail plus explicite par et sur le langage. Car si le langage se voit à l'écrit, sur la feuille blanche, à l'oral il se retrouve intégré à divers paramètres. On peut se risquer à dire que pour l'enfant de trois ans le langage c'est du corps, alors que de nombreux travaux sur l'entrée dans l'écrit ont largement démontré que l'écrit est très vite perçu comme un objet à conquérir, à commencer par son prénom ! Dans l'extrait suivant la maîtresse propose d'effectuer un inventaire. Celui ci débouche sur un acte de langage collectif à but descriptif, en l'occurrence une collaboration par liste.

75 M : mmm < appratif> ensuite qu'est ce qu'il faut encore dans le terrarium? Pierre

76 PIERRE T.(CE1) : et aussi comme nourriture /<<y>> faut mettre du pain de la / salade non traitée de la POMME

77 LUCAS(CE1) : de la farine

78 BENEDICTE(CE1) : et du pain

79 LUCAS(CE1) : on l'a déjà dit

80 MARIE-CHARLOTTE(CE1) : des granulés pour lapins

81 CELIA(CE1) : et des et des pommes <<y fau>> les épeler

82 E : <....?>

83 BENEDICTE(CE1) : et aussi il faut mettre des biscuits pour chiens

84 M : bon Lucas tu reprends tout / tu redis ce qu'il faut mettre comme nourriture

85 LUCAS(CE1) : il faut mettre de la FARINE / DU PAIN / DE LA POMME / DE LA SALADE NON TRAITEE / DES GRANULES POUR LAPINS / DES BISCUITS POUR CHIENS

86 CELIA(CE1) : et la pomme il faut l'épeler

87 PIERRE T. : et /la pomme tu la laisses / tout' la journée / et après le matin tu enlèves ce qui est pourri / la nourriture pourrie

88 MARIE-CHARLOTTE(CE1) : la nourriture moisie +++

89 M : est-ce que vous avez des questions maintenant les CE2? ++ Lisa

90 LISA(CE2) : pourquoi <<y>> faut mettre du scotch?

En 85 la maîtresse propose à un élève de monogérer (Grandaty, 2001) l'acte collectif en établissant une liste complète et attend le tour de parole 89 pour valider la clôture de celle ci. Elle propose ainsi en 84 une réitération de la tâche discursive déjà accomplie en la proposant sous forme d'un exercice. Mais un exercice qui n'est pas décroché de l'enjeu de la séance et qui garde une fonction discursive forte, récapituler : « tu reprends tout, tu redis ». Les CE2 sont là, rappelons le, pour comprendre maisv aussi prendre des notes, fixer de l'oral. Les CE1 savent que leurs mots seront pris en notes et ont donc une importance.

Cette tâche discursive se poursuit plus avant selon les modalités que nous venons d'expliquer.

122JULIE(CE2) : qu'est-ce qu'il faut faire tous les matins ?

123M : alors / qu'est-ce qu'il faut faire tous les matins ? <<é >> heu/ Kendra

124KENDRA(CE1) : il faut enlever les pommes qui sont moisies / on change l'eau / et / et on arrose le pondoir aussi pour que les femelles pondent +++

125M : Marie-Charlotte

126MARIE-CHARLOTTE(CE1) : on enlève les grillons MORTS / s'il y en a

127E(CE1) : et les malades aussi il faut les enlever

128E(CE1) : et aussi la farine <....?>

129E(CE1) : on la change

130PIERRE T.(CE1) : oui +++ et aussi il faut enlever le PAIN

131 M : plus fort

132PIERRE T.(CE1) : AUSSI IL FAUT ENLEVER LE PAIN

133CELIA(CE1) : il faut changer l'eau

133M : on l'a déjà dit qu'il fallait changer l'eau

134PIERRE T.(CE1) : et/ et / on doit remettre d'autres POMMES et aussi de la salade

135LUCAS(CE1) : et des granulés pour lapins

136M : oui

137LISA(CE2) : pourquoi il faut enlever les grillons morts?

138M : pourquoi faut-il enlever les grillons MORTS? Pierre

139PIERRE(CE1) : bé parce que sinon ça ferait / pour les grillons sinon ça ferait SALE

140LISA(CE2) : et pourquoi les autres grillons les mangent pas?

141 EEE : <...?>

142M : des fois ils les mangent / mais ils les mangent pas TOUS / Victor

En résumé, non seulement les actes de langage collectifs sont un double lieu possible d'intervention didactique (apprendre par le dialogue oral = tâche disciplinaire mais aussi apprendre la gestion orale d'un acte collectif = tâche discursive) mais nous venons d'observer que si un certains nombres de modalités didactiques sont présentes nous pouvons reproduire ce type d'intervention de manière relativement stable ce qui nous amène à caractériser ce corpus, comme tous ceux présents dans cet article, de corpus provoqué. En effet, a contrario de la tradition descriptive conversationnelle qui s'est engagé à décrire des corpus écologiques nos corpus scolaires ne sont en rien des corpus courants que l'on pourrait obtenir au hasard d'un quelconque enseignement en classe tout venant. En étant parvenu, dans le cadre de la recherche INRP, à inventorier un certain nombre de variables didactiques, nous sommes à même d'obtenir un certain type de conversation scolaire contenant des actes collectifs qui dépend d'un traitement précis en amont de la tâche disciplinaire et de la tâche discursive.

Prenons un exemple similaire, en petite section de maternelle où les enfants ont entre deux et trois ans. Nous en verrons les similarités sur le plan didactique et les différences sur le plan qualitatif ! L'acte collectif est repéré par les enfants plus petits mais la réalisation linguistique de la conduite discursive à mener pose problème et nécessite une médiation plus forte.

Contextualisation : la classe se compose de 17 petits et huit tout petits. Le groupe des petits a déjà vécu plusieurs expériences dans le domaine « découverte du monde » : ils ont cherché à réaliser du jus d'orange, les grandes sections leur ont expliqué comment planter un bulbe de jacinthe, puis comment réaliser une boule de Noël multi-faces. Chaque élève en a gardé une trace dans son cahier de vie par la composition de fiches techniques ou de documentaires relatant et expliquant ce qui a été vécu. Dans les situations d'oral mises en place précédemment un petit nombre d'enfants montrent encore une frilosité à expérimenter le statut de locuteur et d'interlocuteur. Il s'agit ici de leur donner une expérience supplémentaire à vivre.

Situation : pour fêter la chandeleur, la classe a le projet de faire des crêpes. Trois petits - Nina, Loane et Oscar - qui savent faire la pâte à crêpes expliquent à trois tout-petits - Margot, Aurore et Maël - comment on la prépare. Les trois experts sont en face des trois acteurs-apprenants. Le reportage photo est affiché au mur, le matériel est dans un bac roulant à côté de la table.

Préalables :

Etape 1. Un groupe de six enfants déterminés réalisent la pâte à crêpes grâce aux explications de la maîtresse. Ils sont chargés de transmettre leur savoir faire aux autres élèves désirants réaliser à leur tour les crêpes.

Etape 2. Le groupe tente de refaire la pâte, en faisant appel à ce qui s'est passé la veille et aux informations et explications demandées à un professeur stagiaire. Une trace-mémoire est constituée par la réalisation d'un reportage photos (Utilisation de l'appareil photo numérique de l'école).

Etape 3. Réalisation individuelle des cinq schémas-montage reprenant les différentes étapes de la réalisation de la pâte. Photos en support-mémoire.

Etape 4. Réalisation individuelle d'un livret-recette associant texte (en dictée à l'adulte) et schémas réalisés précédemment.

Etape 5. Trois enfants du groupe expliquent à d'autres enfants de la classe comment préparer la pâte à crêpe.

- 1 M alors + qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ?
- 2 EE des crêpes !
- 3 M qui fait des crêpes ?
- 4 Loane < en montrant les trois élèves qui vont faire> à eux
- 5 Oscar et nous+ on leur explique
- 6 M à qui on leur explique ?
- 7 Oscar à eux <index tendu>
- 8 M Oui+d'accord+on va d'abord leur expliquer + et après on leur fait faire
+ vous pouvez leur expliquer comment on fait des crêpes++on va d'abord
donner la parole à Nina++Nina tu veux commencer et nous on complètera ?
..... < échec de la reformulation sans le chariot de matériel sous les yeux>
- 36 M < amène le chariot> tu prends+tu mets sur la table et tu leur dit tout ce
qu'il faut + aux petits+vas-y+vas-y+qu'est-ce que c'est ça Nina
- 37 Nina la farine
- 38 M voilà+et c'est tout Nina ? + ya plein d'autres choses encore+ on a pas
fini+++ c'est Nina qui explique+tu leur dis ce que c'est ?
- 39 Nina du sucre
-
- 50 Nina les œufs
- 51 Oscar les œufs+++le lait
- 52 Nina le lait+++la fourchette++cuillère
- 53 Oscar les verres
- 54 Nina les verres + de farine++++le verre de lait+++ le verre d'huile++et le verre
sucre
- 55 M d'accord

Cette première étape est l'accomplissement d'un acte collectif à but descriptif et s'accomplit linguistiquement sous forme de liste. On voit ici que les étapes deux, trois et quatre de transcription écrite ne suffisent pas à favoriser l'émergence de cette conduite discursive. En revanche la gestion de la conduite discursive explicative va grâce à ce travail amont se dérouler comme attendue par un système de médiations très dirigé qui s'appuie sur ce qui a précédé (corpus provoqué).

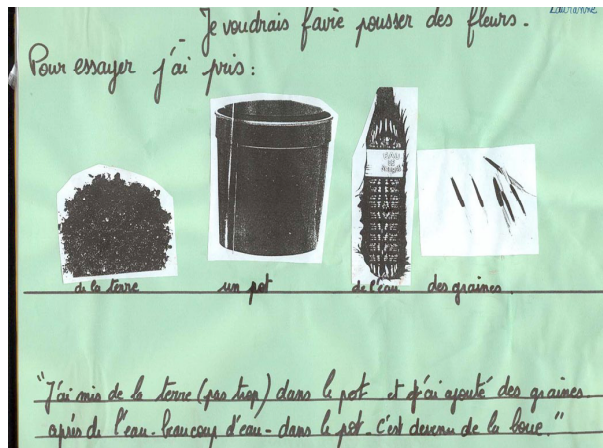
- 243 Loane y sont tout petits+y savent pas encore <M enlève la farine tombée>
les petits y+y+y zarrivent pas trop+eh ?
- 244 Oscar ouais+yzont du mal à faire
- 245 Loane c'est parce qu' ils sont un peu petits+ y sont un peu petits
- 246 M ça y est+ on a fini les crêpes ?

247 EEE non ! non !
 248 Loane on peut pas les manger les crêpes comme ça !
 249 Oscar pas possible+ sinon y vont zêtre pas bonnes ! < Nina montre le sucre du doigt>
 250 M alors Nina+ qu'est-ce qu'il faut faire maintenant ? ++ c'est vous qui le faites ?
 251 Nina non
 252 M alors il faut leur expliquer++qu'est-ce que vous leur dites ?
 253 Loane il faut mettre le sucre
 254 Nina il faut mettre le sucre dans un verre
 255 Oscar dans qu'un +verre
 256 Nina alors+non+tu+++
 257 M Oscar+tu as dit ? répète leur
 258 Loane faut mettre du sucre
 259 Oscar du sucre
 260 Nina y sait pas <...> <petite voix>
 261 M on le met aussi avec la cuillère
 262 EEE non+ < ils secouent la tête>
 263 M qu'est-ce qu'on fait du sucre ?
 264 Loane on le verse
 265 M ah+++il faut
 266 Oscar le verser < voix forte>
 267 M oui mais jusqu'où ? vous lui avez pas dit
 268 Oscar jusqu'au trait+ comme ça là+ comme ça+avec+++
 269 Nina comme les trois verres de farine
 270 M ah+il faut le remplir !
 271 Nina pas comme ça++++ça y est pas= ça y est pas
 271 Oscar ça y est pas
 272 Nina ça y est pas
 273 Oscar oooh <le sucre s'est arrêté de couler>
 274 Nina non pas comme ça
 275 Oscar non pas comme ça+ jusqu'au trait+comme les <aut> comme ces trois verres
 276 Nina jusqu'au trait noir
 277 Oscar non ! n'importe quoi <le sucre s'est arrêté à nouveau de couler>
 278 Loane non+c'est pas n'importe quoi qu'elle fait <le sucre coule à nouveau>
 279 Nina encore
 280 Oscar/Loane encore+encore+encore
 281 Nina ça++++
 282 Oscar hop hop hop+encore+jusqu'au trait
 283 Nina ça y est+tu peux le mettre ici
 284 Margot à moi !+++
 285 Oscar non+qu'un verre
 286 Loane qu'un verre
 287 M alors il faut lui dire que+du sucre++on n'en a besoin
 288 Loane qu'un verre

- 289 Oscar qu'un verre
 290 Nina et le lait+qu'un verre aussi
 291 M alors Margot+ qu'est-ce qu'elle doit faire ?

La séquence commence par un court échange en 243-245 portant sur le statut des élèves de deux ans qui apprennent par la médiation des trois ans qui savent faire des crêpes. En 250 et 252 l'activité puis la tâche discursive sont explicitées par la maîtresse. Il s'agit pour les élèves d'expliquer comment faire, en rentrant dans la gestion linguistiquement conventionnelle d'une relation d'action. Relater à plusieurs une chronologie d'action, telle est la tâche discursive explicite proposée. Peut alors s'engager le travail de collaboration sur le langage attendu par l'enseignante. Nous repérons des phénomènes d'écho en 271 et 272 tout comme en 285 et 286, de complétude en 274 et 275 et même de conflit sur la tâche en 277 et 278.

Sur cette base d'accomplissement collectif l'écrit peut devenir une variable, dans un dispositif didactique, au service de ce type d'oral produit. L'enseignant peut ainsi appuyer son système de médiations sur deux référents, l'un réel de l'action déjà accomplie, l'autre textuel de la trace de cette action formalisée par le langage. Il est clair que dans l'exemple de Celia qui porte sur l'élevage de grillons, les caractéristiques linguistiques de ses interventions sont la précision des termes et la planification maîtrisée par une bonne mise en mémoire du référent, le terrarium. Il en est de même pour les étapes deux, trois et quatre de la réalisation de crêpes. Dans les deux cas de figure l'enseignant n'intervient pas un tour de parole sur deux mais guide tout de même le travail oral collectif de manière stricte. La trace écrite précédant la situation conversationnelle a deux fonctions essentielles d'aide à la médiation pour l'enseignant : l'une sert de première tentative de cristallisation du contenu, l'autre de mise en avant d'une nécessaire planification de l'action en vue de faciliter sa mise en mémoire et par là une gestion, en aval, allégée de la conduite discursive. En termes de phénomènes de cohérence et de cohésion nous retrouvons des points de convergence entre les actes collectifs et les discours écrits. Nous avons multiplié au cycle un (enfants de deux à six ans) l'apparition d'une trace écrite considérée comme un point d'appui au système de médiations mis en place par l'enseignant pendant le temps d'interlocution. Elle s'avère intéressante dès la petite section de maternelle. Ainsi dans le corpus suivant la classe a le projet d'emporter des fleurs à la maison pour Noël. Trois petits qui ont déjà réalisé leur plantation expliquent à des tout-petits de deux ans (et leur font faire) comment ont fait pousser des fleurs. Les petits réalisent une première expérience-état de leurs représentations sur comment faire pousser des fleurs (ex pour faire pousser des fleurs il faut des fleurs, des feuilles, de la terre, de l'herbe, des graines) avec trace écrite individuelle.



Constat sur trois semaines : les fleurs sont fanées, les feuilles ont séchées, l'herbe est toujours herbe, rien ne sort de terre... Appel à un parent d'élève qui jardine. Explication aux petits : comment faire pousser des bulbes et réalisation.

Réalisation individuelle d'une fiche technique correspondant à la plantation des bulbes de crocus ou de narcisses en vue de l'explication aux plus petits.

→ Maîtrise de la chronologie des actions.

→ Maîtrise du lexique de spécialiste : crocus , narcisses, planter, l'oignon



L'écriture se fait sous la dictée de l'enfant en reprenant ce qui est dit sans trahir le contenu mais en le reformulant de manière plus élaborée.

Dernière étape : un petit est mis en situation d'expliquer et de faire faire à un tout petit qui a choisi une fleur comment on réalise sa plantation.

Extrait du corpus :

21 M : alors vous leur expliquer maintenant ce qui va falloir qu'ils fassent //

alors écoutez bien les petits ! Aurélien tu écoutes bien parce que voilà Johanna, Lauranne et Maxime ils vont vous expliquer comment on fait pousser// Johanna, elle va commencer et après on l'aidera / Johanna, tu leur expliques comment il faut qu'ils fassent

22 LAU : non / pas à Hugo

23 JOH : pour faire pousser les fleurs...faut pousser les fleurs / d'abord il faut planter la fleur a + après il faut mettre de l'eau // d'abord / il faut mettre des cailloux / après il faut planter la fleur et après et après et après et après et après / et après on met de la terre avec des graviers.

24 M : Maxime tu es d'accord avec ce qu'elle a dit ?

25 LAU : NON

26 M : toi / tu n'es pas d'accord / alors vas-y

27 LAU : *il faut mettre d'abord les caill / les graviers*

28 M : et on les met où alors ces graviers ?

29 JOH : dans le pot

30 LAU : *on les met au fond du pot et après la terre*

31 M : vous entendez

32 LAU : *On fait le petit trou / le trou et après on fait le petit trou d'abord et après on met la fleur la tête à l'endroit et on met l'eau après*

33 M : la FLEUR ? tu es d'accord Maxime / est-ce que c'est la fleur qu'on met la tête à l'endroit ?(secoue la tête pour nier)

34 JOH ET LAU : NON

35 M : qu'est-ce qu'on met dans la terre

36 JOH ET LAU : je suis pas d'accord / je suis pas d'accord

37 LAU : non on met l'oignon la tête à l'endroit et on met l'eau après

L'écrit antérieur de Lauranne facilite l'étayage de l'enseignant qui porte sur la gestion linguistique (lexique et planification) de l'acte géré à plusieurs dans les tours de parole successifs. Sur le plan didactique, dans le cadre d'un étayage réussi de la part de l'enseignant, la trace écrite peut être envisagée comme un condition de facilité. Comparé aux élèves de cycle deux, les élèves de cycle un parviennent à réaliser la tâche discursive par un guidage plus serré de la maîtresse sans que celui ci ressemble au pas à pas observé dans le jeu traditionnel question-réponse. C'est bien collectivement que les élèves construisent leur discours. Au regard des performances des élèves de sept et huit ans les objets d'intervention sont moins complexes et le niveau d'aide de l'enseignant n'est pas le même. Ce qui ne change pas ce sont les conditions de facilité pour l'émergence de ces conduites et leur enseignement.

IV- IMPORTANCE CENTRALE DES SYSTÈMES DE MÉDIATIONS DANS LA CONSTRUCTION DES ACTES DE LANGAGE

Le terme de médiation (Doise & Mugny ,1981) met en avant la relation qui s'établit entre l'élève et l'adulte expert. Ce dernier est le seul à pouvoir aider au transfert du contrôle des processus de compréhension/production de discours de l'adulte à l'enfant. Il maîtrise les variables didactiques et les savoirs de référence, et par sa médiation l'enfant acquiert des comportements métalinguistiques et métacognitifs. Le système de médiations recouvre toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des enfants. Ce terme de système implique que nous considérons les médiations de l'enseignant comme hiérarchisées. Nous faisons l'hypothèse qu' au cours d'une séance d'enseignement il y aurait des médiations plus importantes que d'autres à effectuer, par exemple « donner une consigne » ou « proposer une tâche discursive » qui implique que l'enseignant va guider les élèves dans la gestion d'un acte collectif. Dans les exemples précédents nous avons vu, en effet, que faciliter cette tâche discursive favorise

les échanges entre pairs qui impliquent des négociations et des prises de conscience sur l'activité disciplinaire elle-même.

Ce système de médiations hiérarchisées comporte au moins trois volets que sont la tâche disciplinaire (consignes et dispositif), la tâche discursive (interlocution et conduites) et les postures et statuts des participants (rôles et attentes). Dans cette trilogie la tâche discursive oriente l'activité langagière en cours dans la séance disciplinaire et transforme sur la durée les postures des élèves. Elle nous paraît être sur le plan scolaire importante pour provoquer une « attention conjointe » au sens de J. Bruner et être le lieu d'une co-action. Bruner (1983, 1984) a décrit très clairement les procédures conventionnelles, ces types particuliers de tâches ou s'engage la relation de communication mère/enfant. Le phénomène d'attention conjointe ("join attend") qui consiste à attirer l'attention de l'autre sur une activité, un objet du réel. Le phénomène de coaction ("object interaction") qui consiste à agir ensemble sur le même objet du réel, la même activité. Les rites d'interaction ("social interactions") qui vont constituer les bases du dialogue (prendre contact; saluer; se séparer...). Le phénomène des simulacres ("pretend episodes"). Il repère ainsi dans le rapport mère-enfant trois procédures conventionnelles de base : la procédure d'attention conjointe, la procédure de coaction et les rites d'interaction.

On voit bien qu'il ne s'agit pas seulement à l'école de co-agir sur des savoirs ou du langage. Il s'agit de veiller à ce que chaque élève sache répondre à la question suivante : « qu'est-on en train de faire ? ». Il faut pour cela une double condition, que l'enseignant sache construire une tâche scolaire disciplinaire et qu'il parvienne à la réguler en amont et pendant le travail de l'élève. Au vu de nos corpus provoqués la gestion maîtrisée d'actes de langage collectifs paraît être une bonne entrée pédagogique. La régulation d'une tâche peut être accomplie par la gestion explicite d'au moins quatre paramètres qui sont les suivants (Grandaty, 2002) :

- la définition de l'objet d'enseignement, lieu d'intervention didactique
- l'établissement d'une culture commune,
- la mise en place d'un dispositif,
- la gestion du système de médiations.

Voici, pour exemple, la fiche de préparation qui a donné lieu au corpus supra portant sur la plantation de bulbes en petite section de maternelle (Tableau 1).

IV- CONCLUSION

Nous avons essayé de montrer que le repérage par l'élève d'une conduite discursive résultant de la mise en place conjointement d'une tâche disciplinaire et d'une tâche discursive peut faciliter la gestion synchronisée et mutuellement ajustée de l'alternance des tours de parole entre élèves. Grâce à cette gestion commune (relater, expliquer...) la conduite peut être achevée de manière collaborative, l'interlocuteur étant en mesure de repérer des points de complétude potentiels et d'anticiper sur la co-construction de la conduite considérée. En ce sens l'oral se travaille et s'apprend.

Si donc apprendre à expliquer ou à relater en classe revient à accomplir de manière collaborative une tâche discursive précise et à en gérer collectivement la forme émergente et ses fonctionnalités, il devient utile de se pencher sur la dynamique pédagogique de cette tâche langagière particulière. Loin d'en faire un objet d'enseignement explicite du côté de l'élève, il s'agit pour l'enseignant d'en mesurer la portée et d'en appréhender la dimension pragmatique et linguistique. Cela afin d'intégrer au système de médiations pédagogiques mis en place pour favoriser les échanges la prise en compte des actes collectifs et d'en proposer la gestion aux

élèves de manière implicite en s'appuyant sur les phénomènes intentionnels et conventionnels propres au fonctionnement des actes de langage. La tâche discursive est à considérer comme un processus de transformation de l'élève par lui-même. Si en cycle deux on peut envisager une décontextualisation partielle de la conduite discursive pour son enseignement, en cycle un il s'agit de proposer un enseignement des actes collectifs par le dispositif incluant les médiations.

Nous nous situons ici dans une perspective épilinguistique telle que définie par Gombert (1990). A la différence des actes de langage individuels présents dans toute conversation l'émergence d'actes collectifs sous forme de conduite discursive élaborée ne va pas de soi en classe. Nous venons d'en cerner globalement les conditions d'apparition sur le plan didactique. La mise en place régulière de cette gestion scolaire collective influe, nous l'avons esquissé supra, sur l'évolution des postures et des faces (Goffman, 1974) des élèves. Elle touche, de la part de l'élève, à une meilleure vision de la nature particulière de l'oral en usage en classe. Un oral qui amène l'enfant à se décentrer d'abord pour mieux se recentrer ensuite sur l'activité d'apprentissage. Son enseignement est donc crucial entre trois et six ans, période des apprentissages premiers en France.

Bien sûr, cette présentation de l'oral comme outil d'apprentissage fait l'hypothèse générale que le langage et sa formulation écrite ou orale participent à la construction des savoirs au delà des opérations cognitives de base telles que catégoriser ou établir un lien de cause à conséquences. Autrement dit le langage n'est pas une simple sous partie de la pensée symbolique. Dans cette perspective l'action pédagogique doit tout autant porter sur une manière de réfléchir que sur sa mise en mots par l'élève, individuelle mais surtout collective. La mise en mots collective, négociée favorise ce double mouvement dialectique de comprendre et d'appréhender.

<p style="text-align: center;">STATUT ET POSTURES</p> <p>Le statut de locuteur et d'interlocuteur est clairement matérialisé par le dispositif même de cette séance : les tâches et les places varient en fonction du statut. Il n'y a pas ici de flexibilité de l'un à l'autre, l'objectif est de permettre à l'enfant de percevoir, d'identifier et de clarifier chacun d'eux.</p> <p>Le statut de locuteur est appréhendé par l'élève à travers tout le travail préalable sur les plantations : tous les petits ont acquis un savoir et un savoir faire qui leur permet d'être en position de locuteur (ils sont dépositaires de connaissances qui les engagent dans l'interaction)</p> <p>Ce statut de locuteur est renforcé auprès de leurs pairs par la situation asymétrique - les uns savent ; les autres sont demandeurs- et la nécessité de les aider dans le cadre du projet de fleurs pour Noël.</p> <p>Le système de médiations de l'enseignant doit aider l'enfant à percevoir et s'essayer dans ces statuts.</p>	<p style="text-align: center;">LIEU D'INTERVENTION</p> <p>Tâche discursive Dans la première partie de la séance "<i>explication</i>", la tâche discursive consiste à relater la plantation. Dans la deuxième partie de la séance "<i>faire planter</i>" la tâche discursive consiste à mettre en action et réguler l'action de l'autre.</p> <p>Conduite discursive La conduite repérée collectivement : explicative.</p> <p>Système de coopérations attendues</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prise en compte du récepteur : regarder son interlocuteur, le prendre en compte dans le système de l'énonciation. - Quitter le regard de l'enseignant. - Adaptation au contexte par la posture, sur la conduite de l'autre. - Compléter, s'opposer - Récapituler
<p style="text-align: center;">CULTURE COMMUNE PREALABLE</p> <p>Oral intégré au domaine <i>de découverte du monde</i></p> <p>Ce projet de plantation de bulbes s'inscrit dans un des champs d'action du projet d'école concernant la technologie par le monde des objets et la biologie par le monde du vivant dans une approche de type expérimentale.</p> <p>Objectif disciplinaire visé : reconnaître les manifestations de la de la vie végétale ; percevoir le développement. Cette première approche du développement du végétal s'inscrit dans une continuité cette notion sera reprise tout au long de l'année pour être précisée et étendue avec d'autres expériences en classe puis dans le petit jardin .</p> <p>Cette séance est précédée de 3 autres situations d'expérimentation : le jus d'orange, le jus de raisin et la compote de pommes qui ont donné des repères, des habitudes au groupe.</p>	<p style="text-align: center;">DISPOSITIF</p> <p>La classe fonctionne en atelier le matin avec l'assistante maternelle; les enfants se répartissent dans quatre ateliers dont un bénéficie d'un étayage plus soutenu de l'enseignant. Dans celui-ci se retrouve un groupe de six enfants désignés.</p> <p>Premier temps : « <i>explication</i> », durée 5'.</p> <p>Trois petits sont assis à une table en face de trois tout-petits qui ont devant eux la photo de la fleur qu'ils ont choisi de faire pousser. L'enseignant est sur le côté.</p> <p>Deuxième temps : « <i>faire planter</i> », durée 25'.</p> <p>Les élèves sont répartis autour du matériel. Trois duos de plantation chaque petit est chargé de faire faire la plantation à un tout petit. L'enseignant est derrière le groupe.</p> <p>Médiations anticipées Cette mise en situation d'oral complexe est la première vécue par ces élèves, elle nécessite un étayage soutenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour assurer le cadre des interactions et en faire rappeler l'enjeu. - Pour aider les élèves à explorer le statut de locuteur et d'interlocuteur avec ses pairs dans une tâche d'apprentissage. <p>* La réalisation individuelle de la fiche technique de la plantation donne la maîtrise de la chronologie des actions, du lexique de spécialiste et développe la capacité à monogérer la conduite explicative.</p>

Tableau 1

SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire. Savoir dire*. Paris :P.U.F.
- Bruner, J.S (1984). Contexts and formats, *Le langage, construction, Publications de l'Université de Rouen* , 98, 69-80.
- Doise, W.& Mugny G.(1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris : Interédition
- Mondada L. (1999). L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions , *Langage & société*, 89, 9-36.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris : PUF
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Editions de Minuit.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : P.U.F.
- Grandaty, M. (1998). Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences au cycle 2 , *Repères*, 17, 109-125.
- Grandaty M. (2001). Didactique de l'oral et conduites discursives. In Garcia-Deban, C. & Confais, J.P. & Grandaty, M. (Ed.), *Quelles grammaire enseigner à l'école et au collège*(pp. 95-106). Toulouse : C.R.D.P. &Delagrave.
- Grandaty, M. (2002). Régulation de tâches langagières orales. In Actes du Colloque DFLM, *Les tâches et leurs entours en classe de français*(CD-ROM). Neuchâtel : DFLM .
- Searle, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : *Savoir*
- Searle, J.R., Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge, M.A. : Cambridge University Press.
- Vanderveken, D. (2001). Illocutionary Logic and Discourse Typology. *Revue Internationale de Philosophie (Searle with is riplies)*, vol. 2, 243- 255.
- Searle, J.R.(2001). Meaing mind and reality. *Revue Internationale de Philosophie, (Searle with is riplie)*, vol. 2, 173-179.
- Vanderveken, D. (1999). Analyse et modélisation des discours. Des interactions humaines aux interactions entre agents logiciels. In Bernard Moulin et al.(Ed.), *Collection informatique L'interdisciplinaire* (pp.61-99). Paris : Bernard Moulin.