



HAL
open science

Régulation de tâches langagières orales

Michel Grandaty

► **To cite this version:**

Michel Grandaty. Régulation de tâches langagières orales. Les tâches et leurs encours en classe de français. Actes du 8e colloque international de la DFLM., Sep 2001, Neuchâtel, Suisse. hal-03574454

HAL Id: hal-03574454

<https://hal.science/hal-03574454>

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.

Première définition de la notion de tâche

L'intitulé générique de l'atelier, réguler une tâche, induit que la définition précise de la notion de tâche sur le plan de la didactique du français soit stable ainsi que son intérêt avéré sur le plan heuristique. Précisons tout de suite que c'est loin d'être le cas et que cela reste un chantier ouvert en particulier par ce colloque de Neuchâtel.

Pour première définition nous dirons qu'une tâche peut être caractérisée par un résultat, un but à atteindre, par des contraintes dans l'obtention de ce résultat, et par un domaine de connaissances spécifique. Ce qui vaut pour tout type de tâche vaut naturellement pour les tâches de production verbale: *“ 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 M., 1997, p.233).

Focaliser l'étude sur les relations entre l'activité verbale et l'apprentissage conduit à accorder une importance particulière à la notion de tâche, et notamment à la notion de tâche de production verbale afin d'en cerner toute la portée. Apprendre dans un domaine disciplinaire comme les sciences, par exemple, c'est apprendre à identifier et à effectuer les tâches cognitives et langagières propres à cette discipline, apprendre ce qu'on peut ou ce qu'on doit dire quand on est dans cette discipline. Cela veut dire qu'il est nécessaire d'étudier les discours des enfants et les discours du maître dans leurs rapports, ou leur absence de rapports, avec les savoirs scientifiques ou technologiques construits ou à construire. Les didacticiens des sciences ont abondamment montré que cette intégration n'allait pas de soi.

Quelle est alors la nature des tâches qui facilitent ce travail d'apprentissage des élèves, tant sur la notion que sur leur discours ? Comment favoriser l'écoute réciproque des élèves entre eux et par voie de conséquence des coopérations sur le langage ?

Nous nous appuyerons sur un corpus de grande section de maternelle et un corpus de petite section (enfants de deux et trois ans) enregistrés dans le cadre d'une recherche Inrp (*Enseigner l'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école*. Recherche associée à l'INRP, Code 30340, 1995-2001) pour mettre en avant un certain nombre de paramètres didactiques susceptibles d'influencer la mise en place en amont ainsi que la gestion dans le cours de la séance d'enseignement, d'une tâche prescrite aux élèves.

Les paramètres influant sur la perception de la tâche prescrite et leur traitement didactique

Sur le plan pédagogique qu'est-ce qui différencie réellement une activité de dessin proposée à l'école par comparaison à celle qui peut être accomplie à la maison sur la table d'une cuisine ? Il nous semble que si l'enfant est dans les deux cas plongé dans une activité, il n'essaie pas à la maison de réaliser une tâche prescrite, c'est-à-dire d'adapter les moyens de son activité à une fin attendue. Si c'est bien ce qui différencie l'école de la maison, on voit bien que le seul établissement d'une consigne claire ne crée pas un écart suffisant entre l'enseignant et un parent. Une consigne amène bien l'enfant à faire, mais pas obligatoirement à gérer une activité pilotée par une tâche prescrite. La notion de tâche ne peut se réduire à celle de consigne. Elle nous paraît essentielle pour caractériser ce qu'est un travail réellement pédagogique et pour montrer à un jeune enseignant comment éviter la dérive courante en classe du “ faire ”, dérive qui consiste à mettre des enfants en activité sans trop savoir en quoi cette activité permet des apprentissages précis. Ils “ font ” mais qu'apprennent-ils ? Par exemple ils remettent en ordre quatre images séquentielles en moyenne section de maternelle mais que construisent-ils comme compétences ? Question redoutable que doit se poser tout professeur stagiaire et qui doit l'amener à prescrire une tâche et surtout à réguler cette tâche puisque toute tâche prescrite ne correspond jamais dans la réalité à la tâche vraiment réalisée.

La régulation d'une tâche peut être accomplie par la gestion explicite d'au moins quatre paramètres qui sont les suivants :

- la définition de l'objet d'enseignement,
- l'établissement d'une culture commune,
- la mise en place d'un dispositif,
- la gestion de l'étayage.

Construire la tâche en cernant l'objet d'enseignement

Il est des situations où un langage oral très organisé est utilisé. Ce sont celles où il s'agit de raconter une histoire, de mener un débat ou de développer un raisonnement... Il faut alors être en possession d'un langage structuré et riche, établir une relation avec l'univers discursif de l'écrit, mais aussi obtenir de la part des autres le pouvoir d'exercer ces discours qui, sans cela, ne peuvent se développer chez l'enfant. Le cercle familial, l'école et les espaces publics ont une grande responsabilité dans le développement ou l'inhibition de ce pouvoir. C'est ici aussi que se créent les inégalités. Chez des enfants de petite section de maternelle se côtoient ainsi des enfants qui utilisent un oral pratique, au sens que lui donne le sociologue Bernard Lahire (1993) et des enfants qui savent déjà raconter une histoire ou expliquer. " Communiquer une connaissance par le moyen du langage c'est en donner une représentation discursive que nous appelons une schématisation " (Grize J.B. 1981).

Ainsi dans les disciplines scientifiques, l'enseignant a la double tâche de valider le concept étudié et d'orienter les conduites discursives (Conduite discursive sera pris au sens que lui donne l'ethnométhodologie d' " activités conversationnelles résultant de l'exploitation située, temporelle et séquentielle de ressources linguistiques par les interlocuteurs ". Par exemple accomplissement collectif de descriptions, d'explications...). Au vue de nombreux exemples enregistrés depuis 6 ans, dans notre recherche sur l'oral, dans le cadre de l'Irnep cette approche pédagogique nécessitant l'usage de conduites discursives explicative/descriptive/ argumentative/narrative paraît prometteuse pour accéder à une maîtrise de l'oral valorisée socialement : non pas seulement participer mais convaincre (argumentatif), donner à voir, à se représenter (descriptif), répondre une question en comment ou pourquoi (explicatif), faire vivre un événement (relater, raconter). La question n'est plus alors, "comment faire pour faire parler (au sens de participer) 28 élèves ?", mais quelle tâche prescrire dans le cadre de l'élaboration d'une séquence d'enseignement et comment la réguler dans le but de permettre aux élèves de construire des savoirs sur ces discours de base, liés à l'écrit et clés d'entrée dans le domaine de la construction des savoirs et l'espace de la citoyenneté ? . Le choix didactique central peut se définir comme : viser à établir des systèmes de co-construction des conduites discursives par les élèves, dans le cadre des enseignements disciplinaires.

Exemple d'une conduite discursive en fin de cycle 1, Grande section de maternelle, classe de Florence Roques-Garcia. Des élèves tentent d'expliquer à une autre classe comment fonctionne l'emprunt de livres.

M. - *qui pourrait reformuler ce qu'on a expliqué ? tu veux expliquer rapidement Julie comment ça fonctionne ?*

Julie - *alors on choisit un livre d'abord dans les panières / ya trois panières avec les trois formes/ ya le carré le rond et le triangle/ quand on a choisi celui-là livre on s'inscrit derrière / on écrit son prénom et on met la date/ quand on le ramène la maîtresse elle met l'autre date/ là où on le ramène on le ramène le jeudi et on le prend le jeudi et on le garde une semaine/ et voilà !*

Florence - *et après*

Julie - *et bé je raconte pas une histoire !*

M. - *qu'est-ce que tu fais ?*

Julie - *je leur EXPLIQUE ! Anaëlle elle croit que je leur raconte une histoire.*

Non seulement Julie parvient à récapituler et relater le fonctionnement de l'emprunt de livres dans sa classe à une autre classe de G.S. qui voudrait faire de même, mais elle reprend Florence qui souhaite l'aider. Elle lui signifie (indicateur de progrès pour une évaluation) qu'elle a terminé la tâche, que le discours est clos sur lui-même, cohérent et achevé. Elle lui dit aussi (deuxième indicateur de progrès pour une évaluation), de manière implicite bien sûr, que le connecteur " et après " relèverait à son avis plus d'une conduite narrative (il est très courant en maternelle que les élèves s'appuient sur " et après... et après... " pour raconter). Elle lui dit surtout, implicitement encore, qu'il faut distinguer une

conduite, expliquer (plus justement “ relater ” en l’occurrence) d’une autre conduite, raconter. Julie a réussi son activité, à partir du but assigné par la tâche prescrite par l’enseignant et s’est donné des moyens d’évaluer son activité.

Dans ce domaine précis des conduites discursives, comment donner aux élèves le droit et le statut de récapituler, de décrire, d’argumenter, d’expliquer. Comment leur accorder ce rôle de manière progressive et programmée comme n’importe quel apprentissage d’un type d’écrit ?

Partons de l’analyse de cette séquence d’enseignement en petite section de maternelle intitulée “ Comment faire pousser des fleurs ? ” à l’école maternelle annexe Bénézet, classe de Jocelyne Guégano.

Réguler la tâche en amont en établissant une culture commune

Souvent l’enfant de petite section ne veut pas parler, de lui, sur sa famille ; l’enseignant, pour favoriser son expression orale a intérêt à établir une culture commune aux élèves d’une classe afin d’inciter l’élève à agir sur les objets de cette culture commune. Agir signifie se l’approprier, par le langage et par l’action.

Situation : *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 (et leur font faire) comment ont fait pousser des fleurs.*

Etape n°1 : (début nov.) : *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.*

Etape n°2 : *Constat sur trois semaines : les fleurs sont fanées, les feuilles ont séchées, l’herbe est toujours herbe, rien ne sort de terre...*

Etape n° 3 : *Appel à un parent d’élève qui jardine. Explication aux petits : “ comment faire pousser des bulbes ? ” et réalisation.*

Etape n° 4 : *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*

Etape n°5 : *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.*

L’intégralité de la séquence vise à l’établissement de cette culture commune. Les étapes alternent l’action, la prise d’information et la production de traces écrites. Les élèves de trois ans dans cette classe ont été mis en situation de savoir de quoi ils parlent...

Transcription :

Mardi 19 décembre 2000 (classe de 10 tout-petits et 15 petits).

Trois enfants de petite section : Lauranne, Johanna et Maxime expliquent à trois enfants de toute petite section, Hugo, Sophia et Aurélien comment on fait pousser des fleurs.

Lauranne, Maxime et Johanna sont assis à une table en face, Hugo, Sophia et Aurélien (qui ont devant eux la photo de la fleur qu’ils ont choisi de faire pousser). La Maîtresse est sur le côté.

1. M. *Alors qu’est-ce qu’on va expliquer... ?*

2. Laur *<...>aux enfants qui n’arrivent pas à faire pousser les fleurs*

3. M. *oui, alors Maxime qu’est-ce qu’on va leur expliquer aux enfants qui ne savent pas faire pousser les fleurs ?*

4. MAX ++

5. M. *qu’est-ce qu’on va expliquer ? ...Johanna, hein ? qu’est-ce qu’on leur explique ce matin ?*

.....

23 JOH Pour faire pousser les fleurs /faut pousser les fleurs. /d'abord y faut planter la fleur /a / après y faut mettre de l'eau/ d'abord, y faut mettre des cailloux, après y 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.

Johanna et les autres élèves accomplissent la tâche langagière prescrite parce qu'ils ont quelque chose à dire de vécu, parce que la maîtresse leur demande d'agir dans le cadre d'un objet commun lié ici au programme scolaire. Elle ne table pas seulement sur la capacité de l'enfant à vouloir parler. Lauranne en 27 vise ainsi un vocabulaire de spécialité. Le mot "cailloux" est évincé au profit d'un terme plus précis ici "gravier", garant d'une bonne compréhension de l'interlocuteur. Si elle veut que l'action soit réussie, il lui faut bien préciser qu'il ne s'agit pas de mettre n'importe quel gros cailloux dans le pot mais bien des petits c'est-à-dire du gravier. Dès la petite section cet élève peut adapter son message à son interlocuteur dans le cadre d'une transmission de connaissances en en donnant une représentation discursive élaborée. Elle accomplit la tâche prescrite en partie parce qu'une culture commune a été établie en classe : faire pousser des fleurs ; ce que Lauranne en 2 commente très clairement. La visée commune est présente dans la tête des enfants. En 23, 29, 30, 32 c'est bien de l'établissement en co-construction d'une conduite discursive qu'il s'agit. On peut affirmer que cette activité langagière des enfants a été pilotée par la tâche prescrite et ce en partie par l'établissement d'une culture commune.

Réguler la tâche en amont en établissant un dispositif adéquat

L'enfant, comme tout individu, n'a pas obligatoirement envie de s'exprimer au moment souhaité par un tiers. Il s'agit de mettre l'élève, par un dispositif approprié, en devoir de parler.

Pour poursuivre l'analyse de l'exemple précédent, les enfants sont répartis autour du matériel en trois duos de plantation :

LAURANNE est chargée d'expliquer à HUGO,

JOHANNA est chargée d'expliquer à AURELIEN,

MAXIME est chargé d'expliquer à SOPHIA

51 M *Tu ne lui fais pas Lauranne, tu lui dis ; tu lui dis Lauranne*

52 LAU Je regarde si.< ?>

53 M Voilà tu lui expliques à Hugo

54 LAU Tu dois mettre + (le cherche des yeux)

55 M Il est là Hugo

56 M À MAX Explique à Sophia, vas-y explique lui

57 LAU Je vais lui donner son petit pot ! Tu dois mettre des cailloux au fond

57 JOH y faut mettre les cailloux au fond, après y faut mettre l'oignon

58 MAX Je sais plus (voix inaudible, mal à l'aise)

59 M *Tu ne sais plus, alors il faut lui dire de prendre un pot peut-être d'abord*

60 MAX + < >

61 M *oui, alors dis-lui (Maxime sourit et regarde les autres)*

62 AU Regarde comme je fais, ouh : ::

63 LAU À HUGO NON, pas comme ça !

64 M Pourquoi pas comme ça

65 LAU Pas tant de cailloux...voilà / tu dois en garder un petit peu (Lauranne met les cailloux dans le pot à Hugo)

66 M *Vas- y Johanna tu expliques à Aurélien (Puis Aurélien joue à transvaser les cailloux d'un pot dans l'autre suite à 66 jusque78)*

....

75 JOH D'abord y faut mettre les graviers (les touche) / après y faut mettre les oignons et après y faut mettre la terre

...

78 JOH Allez !! elle prend pas les graviers !

...

100 JOH Ça suffit

...

102 JOH Ça suffit, non

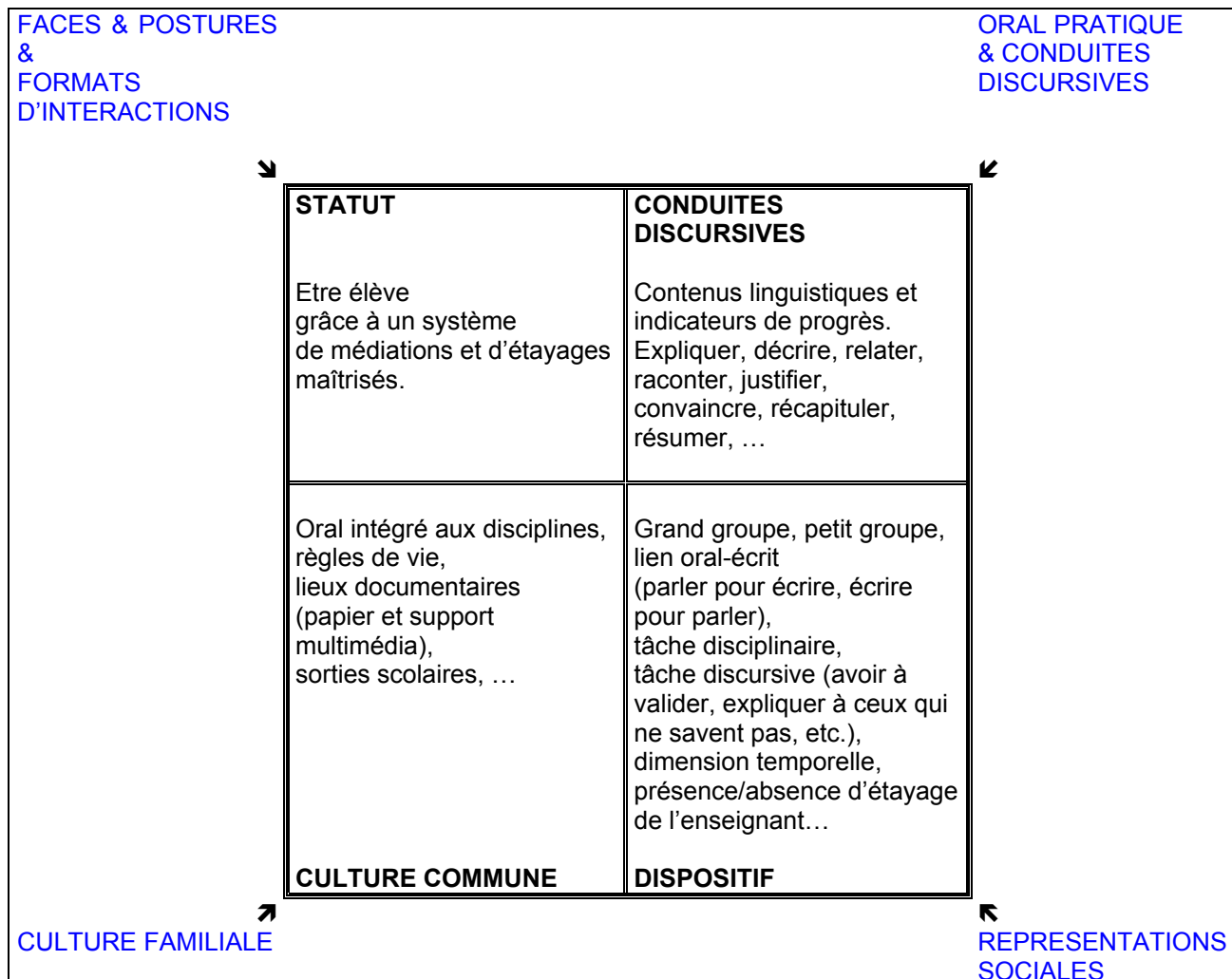
Le fait de demander à Johanna d'expliquer à un autre élève de la classe, plus petit, comment on fait pousser des fleurs, l'incite à parler. Le dispositif instaure les conditions réelles d'échanges entre élèves, de véritables négociations de sens, de confrontations, de co-constructions dans et par le langage, tout comme l'établissement d'une culture commune. Ce qui est remarquable ici c'est de constater que les petits de trois ans ne sortent pas de la tâche langagière prescrite comme c'est très souvent le cas à cet âge. Ils ne changent pas de sujet et restent mobilisés sur l'activité proposée. La gestion du dispositif est essentielle à une bonne régulation de la tâche, elle facilite le maintien de l'enfant sur l'activité langagière et permet à l'enfant de maintenir le but langagier et notionnel à atteindre en mémoire.

Réguler la tâche par l'étayage

Nous avons ailleurs (Grandaty, 1994, 1998) mis l'accent sur cet aspect du travail de l'enseignant pour accompagner et favoriser l'activité de l'élève. Le temps d'intervention accordé à l'atelier ne nous permet pas d'y revenir. Signalons qu'un chapitre entier de l'ouvrage à paraître en 2002 qui porte sur la recherche Inrp citée supra portera sur cet aspect : " Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages ", chapitre rédigé par Marie-Thérèse Chtemla et Michel Grandaty.

La tâche définissable à la fois en termes d'instrument pour l'enseignant et de processus pour l'élève

Les quatre paramètres précédents peuvent être présentés sous la forme du tableau programmatique suivant :



Ce qui est en bleu, à l'extérieur du cadre central, correspond à la réalité extrascolaire vécue par l'enfant, réalité qui influence son comportement langagier à l'intérieur de la classe.

L'enfant possède une culture familiale, agit à partir de représentations sociales qui sont des systèmes d'interprétation régissant sa relation aux autres et au monde. Ces systèmes orientent et organisent ses conduites et ses communications sociales (Jodelet, 1989). Il possède un langage oral plus ou moins élaboré sur le plan des discours en usage et s'est construit par l'interaction de tutelle maternelle (Bruner, 1983) et son appartenance à un groupe (Goffman, 1974) un certain nombre de postures et de schémas d'interactions orales.

Ce qui est à l'intérieur du cadre se situe dans l'école et représente la marge de manœuvre de l'école pour agir sur l'enfant en le transformant en élève. Notre position de principe est de dire que l'école doit porter son effort dans le strict contexte des apprentissages scolaires, que cet effort passe par l'établissement d'une définition claire de la notion de tâche et par la maîtrise professionnelle des quatre principaux paramètres qui permettent de réguler la tâche en amont de l'activité de l'élève et pendant son activité.

Faire entrer l'élève dans une tâche c'est réguler son action pour qu'il se construise des représentations spécifiques de la classe et de l'école. L'intérêt heuristique de distinguer tâche et activité s'impose. Tous les enfants sont dans une activité mais tous les enfants n'inscrivent pas leur activité dans le contexte d'une tâche prescrite. Autrement dit une tâche prescrite débouche sur du faire ou une inactivité de la part de l'élève mais pas obligatoirement sur une activité d'apprentissage. Il faut pour cela une double condition, que l'enseignant sache construire une tâche scolaire et qu'il parvienne à la réguler en amont et pendant le travail de l'élève.

Pour résumer, la tâche peut se définir comme un instrument vu du côté de l'enseignant (B. Scheuwly, ici même, au colloque de Neuchâtel a parlé d'outil pour l'enseignant) et comme un processus vu du côté de l'élève ; processus qui permet à l'enfant de se transformer concrètement en élève, de manière consciente, en acteur réel de ses apprentissages. Ce processus se construit dans le cadre des disciplines scolaires.

Bibliographie

- J. M. ADAM (1992): *Les textes : types et prototypes* Nathan Université
- J. L. AUSTIN (1962,70 traduc.) : *Quand dire c'est faire* Seuil
- A. BADDELEY (1992) : *La mémoire humaine* P.U.Grenoble
- P. BROWN & C. FRASER (1979) : *Speech as a marker of situation in Social markers in speech* Cambridge University press. p.33-62
- J. S. BRUNER (1983) : *Le développement de l'enfant. Savoir faire. Savoir dire.* PUF
- J. P. CHANGEUX (1983) : *L'homme neuronal* Fayard
- M. FAYOL (1997) : *Des idées au texte* - PUF
- C. GARCIA-DEBANC (1996) : Quand des élèves de CM argumentent. *Langue française*, 112.
- C. GARCIA-DEBANC (1997) : Pour une didactique de l'argumentation orale avec des enfants de 10 ans. *Enjeux*, 39-40.
- M. GRANDATY (1992) : Caractère central des séquences textuelles dans l'apprentissage d'une langue, *Repères*, 6, p.95-109.
- M. GRANDATY & C. LECUNFF (1994) : Situations de discours oral/écrit aux cycles 1 & 2. Performances, activités métalangagières et étayage. *Repères*, 9, p.145-163.
- M. GRANDATY (1998) : Elaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences au cycle 2, *Repères*, 17, p.109-125.
- M. GRANDATY & G. TURCOT : *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école.* Rapport de Recherche INRP N°30328, Paris. Inrp, 2001.
- J. GOFFMAN (1974) : *Les rites d'interactions.* ED. de Minuit
- P. GRICE (1979) : Logique et conversation, *Communications*, 30, p.57-72
- J. B. GRIZE (1981) : Pour aborder l'étude des structures du discours. *Langue Française*, 50, p.7-19
- M. A. K. HALLIDAY (1979) : One children's protolanguage in *Before speech*, Bullowa.
- M. JODELET (1989) : *Les représentations sociales.*
- M. JOULAIN (1990) : Conversation maîtresse-enfants en maternelle: la circulation de la parole, *Revue Française De Pédagogie*, 91, p.59-67.
- C. KERBRAT-ORRECHIONI (1990) : Les interactions verbales, *A.Colin*, tome 1, p. 128-133.
- B. LAHIRE (1993) : Culture écrite et inégalités scolaires, *P.U.Lyon*
- A. A. LEONTIEV (1972-73) : Le principe heuristique dans la perception, la production et la compréhension du langage. *Bulletin de psychologie*, 304, tome XXVI, 5-9, p.260-269
- L. MONDADA (1999) : L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration descriptive des descriptions, *Langage & Société*, 89, 9-36.
- J. R. SEARLE (1969, 72 traduc.) : *Les actes de langage Savoir*
- B. SCHNEUWLY & J. P. BRONCKART (1985) : *Vigotsky aujourd'hui.* Delachaux et Niestlé