HAL
open science

La notion de conduite discursive orale et son utilité en didactique de l'oral à l'école maternelle et primaire

Michel Grandaty

To cite this version:

Michel Grandaty. La notion de conduite discursive orale et son utilité en didactique de l'oral à l'école maternelle et primaire : Les conduites discursives comme outil délégué aux élèves pour penser le monde et réduire les inégalités sociales. 2022. hal-03849997v2

HAL Id: hal-03849997

https://univ-tlse2.hal.science/hal-03849997v2

Preprint submitted on 15 Dec 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.

LES CONDUITES DISCURSIVES

Utilité en didactique de l'oral à l'école maternelle et au primaire

Michel Grandaty, Professeur émérite en sciences du langage
Université Toulouse 2 Jean Jaurès – UMR EFTS
Décembre 2022

La notion de conduite discursive orale et son utilité en didactique de l'oral à l'école maternelle et au primaire

Michel Grandaty, professeur des universités émérite en sciences du langage

Université de Toulouse Jean Jaurès, UMR EFTS.

Novembre 2022

De quoi s'agit-il ?

L'enjeu didactique

Dans le cadre des travaux portant sur le développement du langage chez l'enfant publiés par Vygotski - le langage est un puissant outil social et culturel de construction et de structuration de la pensée à travers les interactions - notre questionnement porte sur la place et le rôle qu'y jouent les conduites discursives orales sur la période couverte par l'école maternelle française et au-delà. Il faut pour cela les définir en répondant à deux grands types de questions, quelle est leur nature, à la fois linguistique, pragmatique, interactionnelle ? Et quelle incidence didactique ont-elles, pour quelle portée sur la réussite scolaire ?

Le contenu de ce dossier porte sur cet objet d'étude limité, les conduites discursives, ainsi nommées et présentées sous forme d'un tableau dans les ressources françaises d'aide à l'application des programmes[1]. C'est-à-dire : conduites narrative, descriptive, explicative, argumentative et prescriptive ou injonctive. Pour le cycle 1, il faut consulter les ressources Eduscol dans « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions (Partie - L'oral, Fiches Repères 1 & 2)[2].

Nous visons plus largement à explorer, à travers cette notion réduite des conduites discursives, la place du langage oral chez le jeune enfant dans son développement et les apprentissages dans la perspective épistémologique qui est celle de Lev S.

[1] Eduscol. Français cycle 2, Le langage oral. L'oral pour apprendre. Le langage à l'école élémentaire, l'approche discursive

[2] Eduscol. Français cycle 1, Les divers types de situations d'orale et leur apprentissage ; Un oral élaboré et proche de l'écrit, l'oral scriptural.

Vygotski, (*Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*, 1931/2014, La Dispute).

J.S Bruner (Savoir-faire, Savoir-dire, 1983, PUF) a développé ce travail d'explicitation du rôle du langage oral chez le tout jeune enfant dans le mouvement qui va de l'interpsychologique à l'intrapsychologique, c'est-à-dire du langage social au langage intérieur. Ce travail a été mené aussi en France, par exemple, par M. Brossard (Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotskienne, Enfance, tome 42, n°1-2, 1989,49-56), J.P. Bernié (L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive », Revue française de pédagogie, n°141, 2002, 77-88), M. Jaubert (Du contexte à la communauté linguistique et aux gestes, HDR, 2007) ou encore V. Tartas (*La construction du temps social par l'enfant*, 2009, Peter Lang).

Dans ce passage du langage social au langage intérieur nous visons à montrer que les conduites discursives constituent une interface privilégiée en classe, aux cycles 1 & 2, entre les élèves et l'enseignant. Elles lui permettent de formaliser des unités d'enseignement programmables.

Plan

1- L'apparition de la notion à travers la recherche d'unités linguistiques au- delà de la phrase

2- La pertinence de la dimension pragmatique des conduites discursives et leur fonctionnement dialogique polygéré ou monogéré

3- Une démarche possible pour enseigner les conduites discursives

4- Les conduites discursives comme outil délégué aux élèves pour penser le monde et compenser les inégalités sociales

5- Quelle place donner à la dimension pragmatique du langage dans l'étude de la langue et de son fonctionnement ? Élargissement épistémologique

I

L'apparition de la notion à travers la recherche d'unités linguistiques au-delà de la phrase

Nous relèverons au moins 7 formulations différentes d'un phénomène qui porte sur l'existence possible d'unités ou de masses orales qui vont au delà de la phrase[3]. Les chercheurs qui ont abordé ce problème descriptif utilisent les termes de :

- situations discursives (M. Brossard, dont le récit) ;
- discours explicatif (J.F. Halté) ;
- macro-actes descriptifs (D. Vandervaken) ;
- description (L. Mondada);
- séquences textuelles (J.M. Adam) ;
- conduites discursives (M. Grandaty) ;
- conduites langagières (E. Esperet, A. Florin, J. M. Colletta) ;
- actes langagiers (S. Plane).

Ces formulations différentes trahissent qu'au-delà de la phrase il n'existe pas de liste descriptive fixe et répertoriée d'unités macro-structurales orales qui fassent consensus.

Les travaux de référence descriptifs de l'oral sur le plan linguistique sont ceux de Catherine Kerbrat Orecchioni (Les interactions orales, 1990, A. Colin) et de Claire Blanche Benveniste (Le français parlé, 1990, CNRS éditions). Ils visent à rendre compte du langage oral et de la langue orale dans toute sa complexité[4]. L'existence d'unités discursives formelles bien identifiées au-delà de la phrase y est questionnée, leur nature étant instable. Il est à noter cependant que dans le champ strictement psycholinguistique le fait de mettre en relation et en lumière un premier niveau d'organisation - produire des phrases - et un second niveau – organiser entre eux les énoncés du discours – n'a jamais posé de problème et manifeste que ces deux types de compétences sont en œuvre sur le plan du développement. Ce second niveau y est étudié alors en termes de phénomènes de cohérence et de cohésion[5].

---

[3] Siouffi, G. (dir.), 2020 : *Une histoire de la phrase*, Actes Sud.

[4] Le langage renvoie à des usages et des fonctions (pratiques langagières, activités langagières). La langue est un produit social conventionnel qui comporte des régularités et des règles (grammaticalité du message) et qui fixe les données de l'expérience à travers son prisme.

[5] Hickmann, M. (2000) Le développement de l'organisation discursive, chap. 3, in *L'acquisition du langage*, vol II, dir. M. Kail, M. Fayol. Puf.

Sur le plan de l'apprentissage scolaire la réalité incontournable de ce second niveau (même s'il est plus complexe d'en identifier des unités) induit que le seul enseignement du lexique et de la syntaxe de la phrase dans le cadre de l'oral est insuffisant à l'école maternelle. Il est donc utile didactiquement de s'intéresser à l'organisation linguistique des énoncés du discours et de se demander si une liste limitée de ces énoncés plus grands que la simple phrase ne pourrait pas être considérée en tant qu'objet d'enseignement articulé au lexique et à la syntaxe qu'ils subsument et à qui ils donnent tout leur sens.
Nous allons ci-dessous aborder de façon historique l'émergence d'une caractérisation de ce type d'énoncé.

I. 1 Les années 80

Les années 80 apportent une première approche linguistique, psycholinguistique et didactique à cette question.

Dans le numéro de Pratiques 58 de 1988, J.F. Halté, à propos du discours explicatif, *Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs* (3-10), fait un point très utile sur l'apparition d'une didactique de « la compétence de communication » (p.4, expression reprise de D. Hymes, 1984) qu'il date des années 80 et signale dans tous les travaux de cette période la coexistence de trois termes : texte, discours et **conduite**[6]. Il insiste déjà sur la dimension performative d'un tel acte de langage élaboré (p.6) qu'est le « discours explicatif » insistant ainsi sur la dimension pragmatique qui le sous-tend.

Michel Brossard (1989[7]) dans son article paru dans la revue Enfance distingue dans un but de clarification la situation communicative - qui est elle-même toujours insérée dans une situation psycho-sociale - de **la situation discursive** proprement dite. Cette dernière est « tout entière construite par les locuteurs à l'aide de moyens essentiellement linguistiques ». Elle est donc de nature représentative, les significations y sont actualisées. Brossard parle de « thèmes » sur lesquels les interlocuteurs accomplissent des opérations comme dilater un événement pour

---

[6] La revue Langages N° 59 titre en 1980 « Conduites langagières et sociolinguistique scolaire », ouvrage coordonné par F. François. Ce terme est repris de manière plus focalisée en 1990 par Eric Esperet dans sa contibution intitulée « De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières ». In Gaby-Netchine-Grinberg (dir.) *Développement et fonctionnement cognitif chez l'enfant*. PUF. Dès le début des années 80 Eric Esperet envisage la conduite langagière d'un point de vue psycholinguistique, à savoir comme une suite hiérarchisée de processus cognitifs visant à produire un discours en situation.

[7] Brossard, M. (1989) Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotskienne. *Enfance*, t. 42, n° 1-2, pp. 49-56.

produire un récit (il cite les travaux de M. Fayol), établir des relations nouvelles. On peut, à sa suite, penser à l'expression d'une relation de cause à conséquence dans une situation discursive explicative où l'on se poserait une question en « pourquoi » en classe de maternelle (Par exemple, pourquoi tel objet flotte-t-il ou coule-t-il ?). Brossard distingue les conduites d'explicitation des conduites d'explication dans un article de 1980[8].

I. 2 Les années 90

Daniel Vanderveken, prolongeant son travail avec Searle [9]double leur théorie des actes de langage individuels en dressant un pont explicite avec l'existence **d'actes collectifs, plus complexes et élaborés à plusieurs tels expliquer ou décrire**[10]. Ces actes collectifs sont une forme d'interactions particulières orientées vers un but commun. Ainsi une conduite descriptive orale peut-être envisagée sur son versant pragmatique comme **un macro-acte** de langage. Cette description confirme l'importance de l'enjeu pragmatique mis en avant par J.F. Halté en 1988. Prenons une situation sociale ordinaire. Dans la rue, un passant demande son chemin à un petit groupe d'inconnus. Ces derniers, pour répondre à sa demande (Pouvez-vous m'indiquer la direction de…?) produisent collectivement, c'est-à-dire polygèrent une description d'itinéraire en essayant d'être le plus possible explicites afin que le passant puisse trouver son chemin et réalisent pour se faire un macro-acte de langage à but descriptif. Si l'intention a bien été perçue par tous cela permet de donner lieu à la réalisation linguistique d'une conduite orale descriptive réalisée à plusieurs, c'est-à-dire un macro-acte de langage. Si celui qui répond au passant est un individu seul, il produit cette description d'itinéraire de façon monogérée (Grandaty, 2001). Daniel Vanderveken précise qu'un macro-acte « dure un certain temps ». Il met en avant ainsi cette notion de « masse ». Rappelons ici qu'un micro-acte (Searle, Vanderveken, 1985) consisterait par exemple à demander l'heure (quelle heure est-il ?), (avez-vous une montre ?), (pouvez-vous me donner l'heure ?) et à obtenir ensuite une réponse (11 heures !) suivie vraisemblablement d'un merci. Un micro-acte est donc toujours monogéré mais un macro-acte peut être monogéré ou polygéré, ce qui possède un intérêt particulier dans une classe où les élèves sont amenés à s'exprimer à plusieurs. Par ailleurs un micro acte participe d'un « oral pratique » (termes utilisés par B.

---

[8] Lambelin, G & Brossard, M. (1980) Etude de quelques aspects d'une conduite d'explicitation. Langages 59, 53-61.

[9] Searle, J.R. & Vanderveken, D. (1985) *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge, M.A. : Cambridge University Press

[10] Vanderveken, D. (1999) : La structure logique des dialogues intelligents, in Bernard Moulin et al (éds.) *Analyse et modélisation des discours, Des conversations humaines aux interactions entre agents logiciels,* Collection Informatique, L'Interdisciplinaire. , p 61-99.

Lahire, cf. infra) alors qu'un macro acte induit une certaine désincorporation du langage oral au bénéfice d'une maîtrise d'un énoncé plus élaboré, plus construit.

I. 3 Les années 2000

Lorenza Mondada (1999), dans son article intitulé « L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions » (langage & société, n°89, 9-36) apporte un regard ethnométhodologique à l'analyse conversationnelle. Elle confirme par là l'idée d'actes collectifs avancée par D. Vanderveken. C'est-à-dire qu'un énoncé descriptif peut soit être monogéré à l'oral, soit polygéré ce qui renforce la perspective d'une gestion pédagogique et didactique de l'expression orale en classe.

Jean Marc Colletta dans son ouvrage sur *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans - Corps, langage et cognition* (Mardaga, 2004) étudie **les conduites langagières** et leurs acquisitions. Il reprend en cela la terminologie adoptée par Agnès Florin - par exemple dans « Parler ensemble en maternelle » (1995, ellipses) - qui présente elle aussi la genèse des conduites langagières dans son chapitre 2 (45-79) : « L'unité de base du langage n'est plus le mot ou la phrase, mais le discours que l'enfant apprend à maitriser à travers ses différentes formes dans les interactions ». Elle insiste sur cette conception textuelle du langage qui conduit à « reconnaître l'existence de différents types de discours caractérisés par des marques linguistiques partiellement différentes ». On voit par là que ces unités dites de base peuvent potentiellement constituer des unités d'enseignement.

Ces différentes acceptions révèlent des points de vue différents à propos d'une même question : comment caractériser et inventorier les unités linguistiques qui dépassent le simple cadre de la phrase et quelle est la nature de leur existence scolaire ? Dans sa conférence de 2019 sur le site de l'Ifé[11] intitulée « L'oral un objet multidimentionnel », Sylvie Plane insiste sur l'importance du passage à un oral plus élaboré en classe ce qui induit de rendre visibles les compétences langagières exercées par les élèves. Elle inventorie alors « les actes langagiers » qui permettent de fixer les définitions et les déterminations des tâches. Elle cite, argumenter, démontrer, justifier, expliquer, expliciter, reformuler, résumer, synthétiser… Il reste donc difficile de donner une liste homogène. Il y a ici, à la fois, des conduites discursives et des opérations langagières dans leur dimension cognitive qui induisent des procédures de manipulations des marques internes à l'énoncé. Notons que le terme utilisé

[11] http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/conference-sylvie-plane#section-0

d' « actes » induit une fois encore l'importance de la dimension pragmatique de ce type d'unités.

I. 4 Les travaux de J.M. Adam sur les séquences de texte comme unités macrostructurales.

Si l'on revient à la question d'une existence limitée d'unités macro-structurales orales qui pourraient être prises comme objet d'enseignement et participer des programmes – ce qui est aujourd'hui le cas - il faut se tourner vers les travaux de J.M. Adam qui portent initialement sur l'écrit et qui visent à décrire linguistiquement l'organisation d'un texte[12].

Il introduit entre la phrase et le texte une unité intermédiaire la séquence. Il parvient par un effort descriptif important sur plusieurs années à limiter le nombre de ces séquences à cinq ouvrant par là la possibilité de parvenir à une liste fermée des conduites orales. Il les caractérise en termes de prototypes marquant que leur actualisation s'approche plus ou moins d'un modèle de référence. Il lui semble cependant possible dans un texte réel de caractériser chaque type de séquence en termes de cohésion sémantique (décrire et expliquer induisent un vocabulaire de spécialité, par exemple) et de cohérence linguistique (présence de connecteurs diversifiés, par exemple). Ces caractérisations restent complexes à retrouver au regard du prototype. La notion de chronologie, par exemple, peut être présente dans une séquence explicative, descriptive, narrative et donc se réaliser sous des formes déclinées.

De l'écrit à l'oral

Jean-Michel Adam, dans un numéro de Langue française de 1996[13](L'argumentation dans le dialogue, p.31-41) dresse pour la première fois un pont de solidarité explicite entre séquences textuelles écrites et **conduites discursives orales**. A la lecture de l'ouvrage de J.M. Adam sur « Les textes : types et prototypes » nous avions abordé dans un article de 1992 l'existence de séquences textuelles identifiables non seulement à l'écrit mais à l'oral, séquences possédant une dimension inter langue et donc une réalité intra psychique[14].

---

[12] Adam, J.M. (1992) *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan Université.

[13] Garcia-Debanc, C. (1996) *L'argumentation en dialogues*. Langue Française 112. Larousse.

[14] Repères 6 (1992) Caractère central des séquences textuelles dans l'apprentissage d'une langue : point de vue psycho-cognitif et réflexions didactiques (95-108).

Les séquences textuelles identifiées par les travaux descriptifs de J.M. Adam portant sur l'écrit ont pour caractéristique particulière d'être en nombre limité (descriptive, explicative, narrative, argumentative, dialogale) et de posséder pour l'auteur une réalité cognitive. Si ces prototypes ont donc une existence cognitive il est clair qu'ils doivent rester présents sur tout le gradient de réalisation de la langue allant du plus écrit au plus oral[15]. Dans l'article cité J.M. Adam aborde explicitement en page 36 ce lien entre séquentialité prototypique à l'oral et à l'écrit et étudie comment la séquence dialogale (polygérée) enchâsse et réorganise une séquence argumentative (monogérée) : « Dans une situation énonciative orale, le mode compositionnel dialogal-conversationnel étend son hégémonie sur tous les autres modes de composition[16]. C'est lui qui assure l'enchâssement de séquences narratives monologales (raconter oralement nécessite une véritable interruption du dialogue et l'établissement de zones discursives de transition). L'enchâssement de séquences descriptives est soumis à des règles comparables et ceci aboutit à une dialogisation de la procédure descriptive. L'enchâssement de séquences explicatives et argumentatives semble plus souple, les conduites argumentatives et explicatives sont seulement intégrées - et parfois perturbées - par la co-construction d'un texte polygéré par les interactants. La polygestion de la conversation orale a des conséquences sur les possibilités d'extension des séquences - répliques monologales. »

Afin d'éviter toute confusion revenons sur la signification du terme de prototype employé par J.M. Adam. Comme l'explicitent très clairement Catherine kerbrat-Orecchioni et Véronique Traverso dans un numéro de la revue Langages[17] (dans lequel publie aussi Jean Michel Adam) : « l'on peut toujours définir dans l'abstrait certaines catégories idéales ou *prototypiques*, mais les réalisations de ces unités théoriques vont présenter tous les degrés de conformité/ éloignement par rapport aux prototypes ainsi définis. » Pour ces auteurs les genres de la parole restent « flous » dans leur réalisation concrète. Si donc un certain degré de conformité lexico-syntaxique au prototype est bien réel c'est surtout sa réalité cognitive qu'il faut souligner. Ainsi, en classe, c'est l'enjeu pragmatique de ces séquences textuelles réalisées à l'oral qu'il s'agit d'exploiter dans une perspective didactique.

---

[15] Consulter notre annexe 1 portant sur « conduite narrative et multimodalité »
[16] C'est-à-dire les 4 autres séquences
[17] Types d'interactions et genres de l'oral (2004), Langages 153, 41-51.

Pour nous les « conduites discursives » à l'oral (Grandaty, 2001) sont le pendant des séquences textuelles prototypiques de l'écrit. Ce document explicite et développe cette entrée descriptive proposée par J.M. Adam portant sur des phénomènes séquentiels oraux en nombre limités, entrée que nous avons exploitée didactiquement dans nos propres recherches. Ce choix nous amène à préciser que dans le tableau générique présenté dans les ressources Eduscol et cité supra (cf. Annexe 2) est proposé une cinquième conduite intitulée « prescriptive ou injonctive ». Or les recettes de cuisine et les règles de jeu (citées comme exemple) font partie de la catégorie des descriptions d'action comme l'a démontré J.M. Adam dans son ouvrage de 1992 et donc sont à intégrer simplement dans les conduites descriptives. Nous avons publié aussi un article pour éclairer ce point de controverse.[18]

[18] Grandaty, M. (2001) Les divers types d'énonciation dans les textes injonctifs. In Pratiques : linguistique, littérature, didactique, n°111-112. *Les consignes dans et hors l'école*. pp. 107-114

II

La pertinence de la dimension pragmatique des conduites discursives et leur fonctionnement dialogique polygéré ou monogéré

Les travaux de L. Mondada et de D. Vanderveken partent de champs disciplinaires différents (ethnologique et pragmatique) mais visent tous deux à s'interroger sur ce point précis qui est celui d'étudier ce qui dans la parole d'un locuteur dépend de la parole d'un autre et comment elle est intégrée, entendue à travers le support de discours prototypiques qu'ils soient décrits du point de vue de macro-actes ou de séquentialités.
Cela intéresse le fonctionnement d'une classe au plus haut point puisque les paroles des élèves dépendent beaucoup les unes des autres et demandent à être gérées par l'enseignant. Ainsi, comment les locuteurs interagissent-ils à l'intérieur d'un champ comme la conduite explicative (qui consiste à répondre à une question en pourquoi ou comment précise J.M. Adam, montrant aussi qu'une question en comment pouvait entrainer une séquence descriptive). En quoi ce cadre discursif facilite-t-il une certaine focalisation des interprétations des tours de parole échangés par les élèves en classe et pilote-t-il des choix lexicaux et syntaxiques ?

II. 1 L'enjeu pragmatique d'une conduite discursive.

Nous avons pris position dans nos travaux pour déterminer que l'enjeu d'expliquer fonctionne comme un macro-acte de langage (C'est-à-dire cognitivement perçu) et que la conduite discursive qu'il subsume (conduite en ce sens qu'elle est close sur elle-même - C. Plantin[19] parle de "propositions de clôture" à propos de l'argumentation - et permettant de construire un jeu de repérages intradiscursifs) est en relation étroite avec la notion de séquentialité prototypique de J.- M. Adam.
Il ne s'agit pourtant pas de dire que la séquentialité écrite se retrouve linguistiquement de manière équivalente dans la conduite discursive orale. C'est pourquoi nous ne nous sommes pas risqués à parler à propos des conduites discursives de « contenus » d'enseignement et nous avons choisi de parler « d'objets » d'enseignement susceptibles de constituer des unités d'enseignement programmables. La phrase est bien un objet d'enseignement mais cela ne préjuge pas de son contenu d'enseignement qui évolue en fonction des cycles d'enseignement du C.P. jusqu'à l'université et dont le point de vue descriptif principal, sémantique (thème-propos) ou syntaxique, peut être plus ou moins privilégié.

---

[19] Plantin, C. (1990) : *Essais sur l'argumentation. Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*. Ed. Kimé.

Par ce choix nous avons cherché avant tout à proposer aux enseignants de notre groupe de recherche INRP[20] des objets pour enseigner l'oral afin de ne pas rester dans le flou d'un objet complexe, objet globalisant qui paralyse une mise en œuvre en classe et amène l'enseignant à se retrancher derrière des objets reconnus mais de bas niveau, le lexique et la syntaxe ou à en rester à l'objectif général de communiquer par l'oral en classe, s'exprimer. Car la matrice disciplinaire du français à l'école a évolué en 2002. L'oral simple objet de communication depuis 1972 devient alors objet d'enseignement, tout comme la littérature de jeunesse dans ces mêmes programmes scolaires. C'est sous l'impulsion des travaux en didactique de l'INRP et de ses équipes sous la direction d'Hélène Romian[21] que cette matrice disciplinaire s'est doublement enrichie en 2002 provoquant ainsi des problèmes nouveaux, à la fois pédagogiques et didactiques, de mise en œuvre et de prise en compte effective de nouveaux contenus alourdissant l'emploi du temps hebdomadaire des classes.
Revenons à la distinction oral-écrit. S'il y a bien un lien linguistique entre oral et écrit (une seule langue, et deux réalisations possibles) il n'y a pas homologie de structure. Comme le démontre très bien C.B. Benveniste (1990, op. cit.) l'oral ne fonctionne pas comme l'écrit. La réalisation d'un énoncé oral est bien linéaire (axe syntagmatique de combinaison des unités) comme l'est l'écrit, mais il convoque aussi dans sa réalisation, ce qui le différencie de l'écrit, la dimension paradigmatique, à savoir l'axe de substitution des unités entre elles, axe des choix potentiels. Ainsi à l'oral on peut trouver un énoncé qui débute ainsi : le/mon chat se promenait… Cette co-présence de deux déterminants marque une hésitation du locuteur dans le choix de l'unité pertinente à ce moment-là de la production orale et n'apparaît jamais à l'écrit, si ce n'est au moment du brouillon sous forme de rature. À l'oral le locuteur ne peut pas toujours inhiber cognitivement ces hésitations qui font partie de la production orale entendue. La langue possède donc deux systèmes de réalisation (oral et écrit) qui ne sont pas étanches mais plutôt à envisager sur un gradient allant de la réalisation la plus orale de la langue à la réalisation la plus écrite. Vaste sujet que nous avons seulement esquissé ici et qui relève aussi de l'analyse de la multimodalité.

Pour revenir à notre propos didactique central, ce qui nous apparait commun, dans un premier temps, c'est l'**enjeu discursif**. Si l'on en revient à la situation scolaire on peut considérer que lorsque cet enjeu discursif est perçu/repéré par l'élève, celui-ci peut alors prendre le langage pour objet de travail qui permet d'améliorer la langue et de conscientiser les apprentissages. C'est alors qu'apparait la possibilité d'une coopération à plusieurs **sur une conduite discursive prise comme objet**. Pour qu'il y ait polygestion d'un énoncé en classe il est nécessaire que l'intentionnalité qu'il véhicule soit partagée. Les conduites discursives ainsi considérées supportent conjointement opérations langagières et opérations cognitives. Peut alors s'engager en classe un travail collectif de reformulation mettant au jour ce travail particulier à

[20] L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école (1995-2001).
[21] Ducancel, G. et Tauveron, C. (2021) Hélène Romian nous a quittés. Que nous a-t-elle laissé ? Repères 63, 7-16.

l'oral de la présence des deux axes de production d'un message linguistique, l'axe syntagmatique de concaténation des unités de la langue et l'axe paradigmatique des choix de substitution potentiels. Ce travail permet d'aborder le lexique (exemple infra du choix en classe de P.S. entre cailloux/gravier) et la syntaxe par des reformulations successives qui n'ont lieu d'être produites par les élèves que grâce au cadre des interactions orales pilotées par un ou plusieurs des quatre enjeux discursifs. Ceux-ci prennent toute leur signification, s'actualisent, dans les divers contextes disciplinaires en primaire et les domaines d'apprentissage en maternelle. L'appropriation des discours scolaires pose problème à l'élève (infra, partie IV). Elle passe par la capacité de celui-ci à les intérioriser et le travail autour des conduites discursives participe activement à cet objectif .

Les enjeux discursifs

- L'enjeu de **décrire** est de donner à voir, à se représenter quelque chose à quelqu'un par l'intermédiaire d'une liste ou d'une configuration, par exemple.

- L'enjeu d'**expliqu**er est de donner à comprendre un mécanisme, un enchainement de causes à effets, une chronologie d'évènements, par exemple.

- L'enjeu de **raconter** est de donner à partager/vivre des évènements qui mettent en scène des personnages, leur évolution à travers des actions, et les valeurs qui sont véhiculées par ce monde/univers de la fiction[22].

- L'enjeu d'**argumenter** est d'obtenir l'adhésion de l'autre par divers moyens rhétorique, dialectique, logique, à travers des faits, des indices de preuve, des émotions, un raisonnement syllogique[23].

En classe, en complémentarité d'une approche par les genres oraux [24]et l'activité argumentative dans le dialogue (Langue Française, 112), il y a la place pour un travail sur les conduites narratives, descriptives, explicatives et argumentatives. Ce que prescrivent les programmes explicitement depuis 2015. Par ailleurs la pratique pédagogique qui consiste à faire entrer les élèves dans diverses procédures de reformulation pendant les interactions orales est à prendre en compte à sa juste valeur[25]dans le cadre de la production en classe des conduites discursives. La

---

[22] Lavocat, F. (2016) *Fait et fiction. Pour une frontière*. Seuil
[23] Plantin, C. (2005) *L'argumentation*. Puf.
[24] Repères 15, 1997, Schneuwly, B. & Dolz, J. (27-40). Le point commun avec l'approche par genres réside dans le travail qui porte sur : apprendre à argumenter dans le cadre d'un débat en éducation civique, apprendre à expliquer, décrire, justifier dans une séance de technologie, etc.
[25] Garcia-Debanc, C. (1998) Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3. Ce que les reformulations et les connecteurs nous disent des spécificités d'une interaction en situation scolaire. Repères 17. 87-108.
Volteau, S. & Garcia-Debanc, C. (2008). Chapitre 2. Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation. Dans : Dominique Bucheton éd., *Le*

reformulation est à considérer didactiquement comme un geste professionnel langagier en ce sens qu'elle peut favoriser (avoir pour fonction d'initier) une interaction langagière d'étayage[26].

II.2 L'exploitation de l'enjeu pragmatique dans les interactions orales scolaires.

Parler c'est agir. Percevoir et comprendre un acte de langage de la part du récepteur du message implique ainsi le double repérage d'une intention et d'une convention linguistique qui réalise cette intention. Ces conventions sont gérées et apprises par les membres d'une même communauté linguistique. Le repérage de l'intention, sous ces conventions, dépend lui de facteurs supplémentaires comme le lieu et les caractéristiques psychosociales des participants. C. Kerbrat-Orecchioni (1990) parle de contenus linguistiques dont la nature est macro-structurelle. Elle distingue d'un côté l'axe du but de l'interaction (enjeux : descriptif, explicatif, narratif, argumentatif...) et de l'autre l'axe de la macrostructure (descriptive, explicative, narrative...).

Voici deux exemples illustrant cette notion d'enjeu pragmatique dans leur dimension dialogique.

Premier exemple au cycle 2

75. M : ummm < approbatif > ensuite qu'est-ce qu'il faut encore dans le terrarium ? Pierre
76. Pierre (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. Bénédicte (CE1) : et du pain
79. Lucas (CE1) : on l'a déjà dit
80. Marie-Charlotte (CE1) : des granulés pour lapins
81. Célia (CE1) : et des et des pommes y faut les épeler
82. E : <....?>
83. Bénédicte (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 TRAITÉE/DES GRANULES POUR LAPINS/DES BISCUITS POUR CHIENS
86. Célia (CE1) : et la pomme il faut l'épeler
87. Pierre : et/la pomme tu la laisses/tout'la journée/et après le matin tu enlèves ce

---

développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation (pp. 191-212). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

[26] Martine **Jaubert** et Maryse **Rebière, « Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires » », Pratiques[En ligne], 189-190 | 2021, mis en ligne le 09 juillet 2021, consulté le 08 décembre 2022. URL : http://journals.openedition.org/pratiques/9680 ; DOI : https://doi.org/10.4000/pratiques.9680**

qui est pourri/ la nourriture pourrie
88. Marie-Charlotte (CE1) : la nourriture moisie

Ces actes nécessitent le décodage d'une intention (exprimée en 76) et la maîtrise des conventions linguistiques qui vont avec (correction en 79, reformulation en 88).
Ainsi, Pierre propose en 76 d'effectuer un inventaire. Celui-ci débouche sur un acte de langage collectif à but descriptif, en l'occurrence une collaboration par liste.
Cette tâche discursive descriptive s'insère dans une tâche langagière plus large d'explicitation qui consiste pour ces élèves à dire à une autre classe comment ils ont construit un terrarium et comment ils ont réussi à y élever des grillons.

Second exemple au cycle 1

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'expliciter en négociant à plusieurs sa reformulation et les éléments de sa définition. Expliquer c'est répondre à une question en pourquoi ou comment en fournissant les causes, les raisons.
Un élève de P.S. (3 ans) est mis en situation d'expliquer à un tout-petit (2 ans) qui a choisi de planter un bulbe de fleur comment on réalise cette plantation.

21. M : Alors/vous leur expliquez maintenant ce qu'il 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-/a- près 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 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 cail/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 ?
34. Joh et Lau : non < secouent la tête pour nier >
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

Ces reformulations collectives nécessitent la gestion d'une triple tâche: comprendre ce qui peut poser un problème de compréhension à ses interlocuteurs, rendre manifeste la cohérence entre les faits par un discours construit (en 27, « il faut mettre d'abord »), parvenir à transmettre cette cohérence en prenant en compte les états internes intentionnels et de connaissances supposées des interlocuteurs en se mettant « à leur place ». Ainsi en 27, le mot « cailloux », trop générique et source d'erreur de représentation, est remplacé par le mot « gravier » plus proche de l'objet réel qu'il faudra utiliser. Ce phénomène intentionnel/pragmatique apparaît ici très tôt chez l'enfant alors que l'on a pensé longtemps le contraire en situation scolaire.
L'enseignante ne participe pas à cet acte collectif mais l'aide à se développer par un étayage serré face à des élèves très jeunes, sur le modèle de l'étayage de la mère à son enfant qui a été étudié par J. Bruner.
Soit pour organiser la coopération langagière (21,31) soit pour faire avancer le contenu de savoir (24, 26, 33, 35) :

21 : dévolution de la tâche + répartition des postures d'interlocuteurs + organisation des tours de parole ;

24 : demande de validation ;

26 : acceptation de la controverse ;

28 : rappel du référent par une question ;

31 : accorde le statut d'expérimenté ;

33 : mise en question de la validité de l'information ;

35 : rappel du référent par une question.

J. Bruner (1983)[27] a établi que dans les premières années la mère inscrivait son enfant dans des scénarios d'interaction récurrents et que, dans ce cadre, elle proposait des co-actions en pointant du doigt des objets (symboliquement et/ou linguistiquement) plus ou moins complexes du monde. C'est similaire dans cet exemple.
Par ailleurs, comme on l'observe ici, ce second discours explicatif est plus difficile à produire par les élèves et induit donc un guidage (étayage) plus serré de la part de l'enseignant. En effet, expliquer (par rapport à décrire) nécessite de gérer langagièrement et cognitivement des rapports chronologiques et des enchaînements de cause à effet qui relèvent de la compréhension de processus complexes. La demande de validation (24) et l'acceptation de la controverse (26) incitent des élèves de petite section à prendre en compte cette complexité cognitivo-langagière. Ces médiations en classe sont alors cruciales.

[27] Bruner, J.S. (1983) : *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. Puf.

II.3 Une hypothèse développementale

Le point de vue sémantico-pragmatique par enjeux discursifs favorise la formulation d'une hypothèse développementale qui serait la suivante. Les quatre conduites discursives de base qui sont à considérer comme des outils sémiotiques délégués à l'enfant par les adultes à travers les interactions orales familiales et/ou scolaires et qui ont une réalité cognitive pourraient être précédées de deux formes cognitivement plus primitives dont elles seraient ensuite culturellement dérivées. On sait que l'enfant produit ses premiers mots avant un an et qu'une syntaxe primitive à deux unités apparaît entre 20 et 24 mois environ. Mais qu'en est-il pragmatiquement de la construction des tout premiers énoncés ? Quelle est leur raison d'être initiale, quel est l'enjeu social de leur production chez le tout jeune enfant ? Ils servent bien sûr à transmettre une information à l'adulte mais ils pourraient assumer deux types d'enjeu.
Le premier enjeu consisterait à « relater » quelque chose, c'est-à-dire à présenter à quelqu'un des actions/événements : « Julien parti ». Le second consisterait à « justifier » de quelque chose, c'est-à-dire à dire pour quelle raison tel fait se passe ou s'est passé : « tombé, bobo ».
La nécessité initiale pour un être humain de « relater » quelque chose à quelqu'un trouverait à se structurer et donc aussi à être explicitement enseignées sous deux conduites discursives distinctes : « raconter » par le seul fait d'introduire un personnage dans cette chronologie d'actions/ évènements » (« Petit ours brun partit chercher sa maman ») et/ou « décrire », donner à voir sous la forme de liste, de configuration ou de chronologie d'action (« Le ballon est dans l'arbre »).
La nécessité initiale de « justifier » de quelque chose à quelqu'un trouverait à se structurer sous deux conduites discursives distinctes : « expliquer » un phénomène. Pourquoi un caillou coule-t-il et pourquoi un morceau de bois flotte-t-il, par exemple. Mais aussi « argumenter » dans une réponse à la question « Pourquoi Petit ours brun pleure-t-il ? ».
L'école maternelle se doit, comme prévu dans ses programmes, de favoriser cette construction/distinction de ces quatre enjeux.
Enjeu discursif premier « relater » -> enjeux discursifs dérivés « raconter » et/ou « décrire des faits ».
Enjeu discursif premier « justifier » -> enjeux discursifs dérivés « argumenter » et/ou « expliquer sur des faits ».

III

Une démarche possible pour enseigner les conduites discursives

Dans le cadre des travaux des groupes d'élaboration des projets de programme au cycle 2 relavant du Conseil Supérieur des programmes nous avons fait la proposition suivante précédée d'un commentaire plus général.[28]

Le cycle 2 envisagé jusqu'au CE2 est clairement le cycle du passage lent d'une conscience « épilinguistique »[29] à une maîtrise grammaticale typiquement métalangagière. Il apparaît ainsi plus satisfaisant que l'élève de CE2 soit considéré comme appartenant au cycle 2, en ce domaine, et ainsi traité avec plus de patience quant à l'exigence de son accès maîtrisé aux règles de grammaire et d'orthographe.

Chez l'enfant du cycle 2 qui le maîtrise, l'usage oral scriptural de la langue pour apprendre (penser, conceptualiser, comprendre...) est encore d'une efficacité supérieure à l'usage de l'écrit pour appréhender les contenus disciplinaires (Maya Hickmann, 2000). L'apprentissage prioritaire de la lecture ne doit pas faire oublier le rôle que jouent les conduites discursives comme outil d'appropriation des diverses disciplines scolaires.

Au cycle 2 « l'oral scriptural » (Lahire, 1993) est encore en construction par rapport à « l'oral pratique » et le lien oral/écrit se doit d'être scolairement renforcé car la famille ne peut pas toujours permettre ce basculement vers un oral scolaire, à la fois objet et outil d'apprentissage. Il ne doit pas seulement être travaillé mais enseigné. B. Lahire dénonce d'ailleurs une école trop élitiste sur ce point, il est en accord avec de nombreux chercheurs dont E. Bautier [30](réseau RESEIDA). En termes de palier le cycle 2 doit donc construire patiemment la maîtrise de la lecture et asseoir conjointement un usage scriptural de l'oral pour permettre une entrée réussie au cycle 3 pour tous les élèves.

Les incontournables d'une démarche possible

1) La situation se doit d'être dialogale (parler à plusieurs pour pouvoir construire patiemment la posture de locuteur et interlocuteur) et favoriser la prise de parole à plusieurs. Les élèves doivent pouvoir s'adapter, se réguler et interpénétrer leurs compétences langagières.

2) L'enseignant doit anticiper son statut et son rôle de médiateur suivant la situation (répartir la parole, rappeler l'enjeu, faire reformuler, apporter son aide, garantir l'avancée de la séance, etc.) et préparer donc une liste portant sur la nature de ses

---

[28] https://www.education.gouv.fr/contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-de-l-elaboration-des-projets-de-6839

[29] Gombert, J.M. (1990) : *Le développement métalinguistique*. Puf.

[30] Bautier-Castaing, E. (1980) Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : cause ou conséquence de l'échec scolaire ? in Langages 59 (9-24).

interventions possibles que l'on pourra alors envisager en termes de gestes professionnels langagiers[31].

3) Cette situation est intégrée à une activité disciplinaire et porte sur l'avancée de savoirs disciplinaires (exemples : dans le cadre du parcours d'orientation en EPS, devoir décrire un itinéraire ; dans la cadre de la littérature de jeunesse être amené à raconter à plusieurs une histoire lue).

4) Cette situation doit avoir un contenu informationnel préalablement défini et ce contenu informationnel doit faire partie d'une culture commune de la classe. Il a déjà été abordé et il va être retravaillé dans son contexte disciplinaire dans un but précis, utile au travail scolaire.

5) Cette situation doit perdurer dans le temps, comme toute autre activité d'apprentissage sérieuse, afin d'asseoir une compréhension de la tâche langagière sur la durée, s'adaptant ainsi au niveau hétérogène des élèves dans leur compréhension de l'objet d'étude.

6) Cette situation doit prévoir la mise en liaison de l'oral et de l'écrit pour favoriser l'appropriation des conduites discursives (expliquer, décrire etc.). Les traces écrites (notes, dessins, schémas, listes) y sont au service de l'appropriation d'un oral structuré et structurant pour l'élève (cf. Vygotski et le langage conçu comme outil de pensée ainsi que les travaux de D. Bucheton et J.C. Chabanne (2002) portant sur les oraux et écrits de travail).

[31] Par exemple consulter : Lalina Coulange, Martine Jaubert et Yann Lhoste, « Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques – études de cas en mathématiques et en français », *eJRIEPS* [En ligne], Numéro spécial 1 | 2018, mis en ligne le 21 février 2019

IV

Les conduites discursives comme outil délégué aux élèves pour penser le monde et compenser les inégalités sociales

C'est une chose de constater que les conduites discursives font désormais partie des programmes en tant qu'objet d'enseignement, cela en est une autre de comprendre leur importance dans la lutte contre les inégalités scolaires dès le plus jeune âge.
Dans son ouvrage portant sur le rôle de la culture écrite dans la création des inégalités scolaires le sociologue B. Lahire écrit : "Que l'on parle de langage formel, de code élaboré, de style oral explicite ou plus directement avec les enseignants d'un "langage bien structuré" et "riche", on s'aperçoit que ce mode d'utilisation du langage est fondamentalement lié à des formes sociales scripturales. Contrairement à ce qui est souvent pris comme une évidence, à savoir l'antériorité ontogénétique de la parole sur l'écriture, il faut insister sur le fait que la culture écrite gouverne les pratiques langagières orales de certains groupes sociaux et que les enfants issus de ces groupes sociaux ont une parole indissociable de cette culture écrite"[32]. L'auteur veut montrer qu'il n'y a pas de handicap en soi mais au contraire un système mis en place de domination sociale.

IV 1 Un rapport oral pratique au monde et un rapport oral-scriptural

Certains enfants font ainsi massivement de l'oral un usage d'acte. Parler, c'est pour eux, prioritairement agir ! Parler, c'est prioritairement construire un échange où l'on interrompt l'autre, mais où l'on a du mal à organiser et maîtriser la construction d'un discours commun en coopérant à son élaboration. Parler relève plus de la maîtrise de l'implicite et de la situation que de la capacité à élaborer des horizons d'attente discursifs. Or d'autres enfants, au contraire, se voient offrir par leurs parents dès l'âge de la maternelle la lecture de messages écrits monogérés (des récits par exemple) et dès l'accès à la lecture réinvestissent à l'oral, dans leurs conversations des conduites discursives, qui vont bien plus loin que le simple tour de parole (raconter quelque chose à quelqu'un ; expliquer quelque chose à quelqu'un dans un exposé, etc.) et de la simple gestion de micro-actes de langage. De même, dès l'âge de la maternelle certains enfants (comme le précise B. Lahire, ceux qui ont un rapport oral/scriptural au monde) sont sollicités en co-action, dans une coopération afin d'établir des conduites discursives qui ont pour enjeu de décrire quelque chose, d'expliquer, de raconter.

---

[32] Lahire, B. (1993) : Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire. Pul, (p. 214).

Nous souscrivons donc à cette lecture sociologique qui dégage deux rapports oraux au monde : un rapport oral - pratique et un rapport oral - scriptural (c'est à dire cognitivement monogéré). L'école doit s'emparer prioritairement de cette réalité aux cycles 1 et à l'école primaire et favoriser l'appropriation de cet oral scriptural, à partir de ces conduites discursives de base dans le cadre d'interactions orales scolaires identifiées et programmées.

- Elles servent de cadre organisateur au discours et à l'enseignant. Les tableaux publiés par Eduscol (cf. Annexe 2) jouent ici un rôle simplificateur de clarification des contenus prioritaires d'enseignement à l'oral. Il n'y a pas seulement le lexique et la syntaxe.
- Elles réduisent la part extralinguistique du contexte.
- Elles orientent les tâches langagières proposées par l'enseignant dans le cadre de séances dans les domaines d'apprentissage et favorisent les horizons d'attente conversationnels par leur dimension pragmatique en posant des enjeux aux prises de paroles qui sont ainsi motivées.

IV 2 Les conduites discursives : un oral à apprendre, outil sémiotique d'entrée dans les apprentissages disciplinaires[33].

L'enseignant peut proposer des rôles aux interlocuteurs en référence à des statuts sociaux comme dans un débat au cycle 2, par exemple en éducation civique. L'émergence et la gestion collective de ces interactions orales scolaires font que les élèves produisent bon an mal an des conduites discursives focalisant ainsi sur la tâche verbale, la mettant en travail à partir d'une culture scolaire commune, en favorisant des phénomènes de collaborations linguistiques. C'est l'élaboration d'un message par l'interlocuteur qui est visée explicitement. Suivant la nature linguistique qui sous-tend ces discours des changements s'opèrent. Une conduite descriptive ne permet pas de s'approprier le même type de savoir linguistique qu'une conduite explicative. La première « donne à voir » quelque chose, la seconde répond à une question en « comment » ou « pourquoi » impliquant un raisonnement de cause à effets. Autant dire que ces conduites sont à considérer comme autant d'outils différenciés entre les mains d'un charpentier, pour établir ici une comparaison. Décrire et expliquer permettent de se mettre en position de témoin sur des faits (par ex en sciences ou en technologie) alors que raconter favorise la gestion de valeurs comme le montre magistralement le philosophe Paul Ricoeur dans sa trilogie *Temps et récit* (1983-85).

---

[33] RAPPORT DE RECHERCHE INRP N°30328. Grandaty, M. & Turcot , G. (2001) *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école.* Paris. INRP. À noter que dans le récent numéro 76 de Recherche datant de 2022 sur l'*Explication* (Presses Universitaires Septentrion) la notion d'explication y est à la fois envisagée comme un outil et un objet d'apprentissage.

Les médiations de l'enseignant sont alors cruciales pour faire fonctionner ces outils (Grandaty, 2006). Elles viennent soutenir le scénario pédagogique qu'il a préconstruit et le redynamiser durant la séance en en permettant le fonctionnement pour l'ensemble des intervenants et non plus seulement pour les plus « avertis ». Le maître encourage un travail sur la langue par le suivi des coopérations sur les conduites langagières et fait donc évoluer les représentations portant sur le travail scolaire et la dimension nécessairement grammaticale (métalinguistique) de la tâche langagière en contexte scolaire. Bien entendu, suivant le type de discours, les médiations vont aussi varier. Nous assistons alors dans les classes qui fonctionnent sur ce modèle à une double bascule didactique, la première entrainant la seconde.

L'enseignant bascule de la mise en place de la communication (fonction première) à une réelle gestion de la sémiotisation (fonction seconde) des types divers de discours par les élèves. L'élève peut alors basculer de l'objet langagier (réduit à un objet d'enseignement appréhendable comme matériau, pâte malléable) à l'appréhension d'un outil d'apprentissage qu'il perçoit vraiment comme tel.

Cette perception juste de la tâche langagière scolaire – B. Lahire parle d'oral scriptural - est une constante repérée chez les élèves considérés par l'enseignant comme « bon élève ».

V

Quelle place donner à la dimension pragmatique du langage dans l'étude de la langue et de son fonctionnement ?

Élargissement épistémologique

Nos travaux didactiques portant sur cet objet limité que sont les conduites discursives nous ont permis de révéler, en langue orale une tension entre contenu linguistique d'enseignement et espace dialogique d'intervention didactique. Le débat reste ouvert sur la place à accorder à la dimension pragmatique que véhicule le langage. Est-elle à la périphérie du système linguistique ou au centre comme nous le défendons ? Autrement dit sert-elle seulement à rattraper des erreurs de compréhension sur ce qui se dit par une gestion à la marge du discours ou bien oriente-elle certains choix dans l'usage des unités linguistique comme nous le pensons ?

Les travaux en sciences cognitives apportent des avancées majeures dans le champ de l'apprentissage, par exemple. Cela ne doit pas occulter le fait que certaines questions portant sur le langage, son fonctionnement et son apprentissage en classe restent en suspens. Les acquisitions linguistiques opérées par l'être humain sont-elles plus à traiter en termes de système abstrait, systèmes théoriques proposés par les linguistes depuis Ferdinand de Saussure, qu'en termes de système social de communication ? Autrement dit, d'une manière plus radicale, les significations sont-elles présentes dans le système abstrait de la langue (Par exemple dans « Il se porte bien », « il » est-il une simple reprise anaphorique d'un nom antérieurement précisé ou fait-il référence au contexte de la situation partagée ?), ou bien construites dans et par le discours, activité sociale avant tout, résultant d'opérations inférentielles (Que signifie « N'oublie pas de prendre la porte en sortant ») mettant en œuvre les connaissances du sujet ?

Il est certain que le domaine de la signification relève en partie de la langue et dans ce cas on est autorisé à envisager l'énoncé de l'être humain comme essentiellement le produit d'un système pseudo isolé de traitement de l'information ; le développement du langage y dépend avant tout de processus endogènes. Les recherches expérimentales menées dans cette perspective trouvent leur légitimité dans le respect de protocoles de recherches valides : unité linguistique bien isolée, claire définition du contexte de la tâche, énumération des variables indépendantes et dépendantes, traitement statistique adéquat…

Cependant le domaine des significations relève aussi du discours et n'est pas indépendant du domaine pragmatique. Des designs expérimentaux [34] plus complexes nécessitent alors de convoquer plusieurs champs théoriques et se doivent d'intégrer des modèles de production des énoncés en compréhension et en production adéquats[35].

La dimension psycholinguistique, dans ce cas, ne peut plus être à considérer comme un processus séparé qui aurait une existence autonome. La conscience est d'abord socioculturelle propose J-P. Bronckart (1996)[36] et ne peut se réduire à des opérations logico-mathématiques et strictement linguistiques.

Pour parler de genre oral il faut faire appel à tous les axes non verbaux que liste C. Kerbrat-Orecchioni : cadre spatio-temporel, nombre et nature des participants, but de l'interaction (finalisée, phatique, avec enjeu...), degré de formalité (intime, familier, guindé...), axe consensuel/conflictuel, rôle de la durée. L. Mondada pose comme hypothèse possible que ce sont les activités des locuteurs qui structureraient les ressources de la langue et non pas les formes linguistiques qui serviraient de ressources à l'interaction de manière statique : « Cette opération de configuration aurait lieu dans une boucle réflexive : les locuteurs exploitent indexicalement des ressources qu'ils traitent comme préexistantes et par là leur imposent des formes, des modes d'organisation, des valeurs situées ». Elle propose de parler de « grammaire-pour-l'interaction »[37].

L'organigramme thématique du laboratoire J. Lordat créé par J-L. Nespoulous à l'université de Toulouse 2 Le Mirail marquait bien cette volonté d'appréhender de manière rigoureuse la complexité des textes et des discours.

---

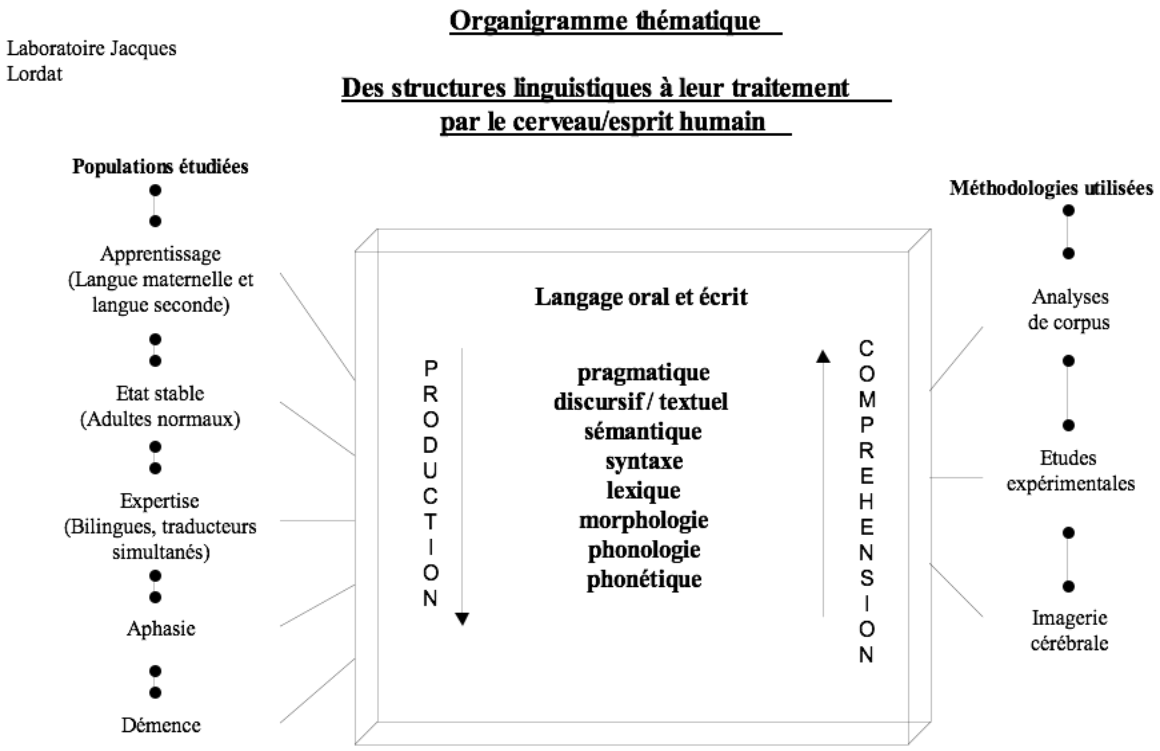
[34] Pour une vue d'ensemble lire l'ouvrage publié en 2003 au Puf, sous la direction de Michèle Kail et Michel Fayol, *Les sciences cognitives et l'école*, ainsi que l'ouvrage intitulé *Psycholinguistique textuelle (1996, A. Colin) de Coirier, Gaonac'h et Passerault.*

[35] Garcia-Debanc C. & Grandaty M. (2001) : Incidence des variations de la mise textuelle sur la compréhension et la mémorisation de textes procéduraux (règles de jeux) par des enfants de 8 à 12 ans ». Langages, 141, 92-104.

[36] Bronckart , J.P. (1996) : *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif.* Delachaux et Niestlé, Lausanne, Paris.

[37] Mondada, L. (2001) : Pour une linguistique interactionnelle. In *Marges Linguistiques*, n° 1 (revue électronique).

Mondada, L. (1999) : L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration descriptive des descriptions, *Langage & Société*, 89, 9-36.



Pour déterminer si la structure, en langue, prime sur la fonction et si la compréhension prend sa source essentiellement en langue ou en discours il faudrait pouvoir déterminer où se situe la dimension pragmatique présente dans le schéma ci-dessus. Au centre ou à la périphérie ? Or ce problème crucial qui engage une part essentielle des choix pédagogiques ou didactiques n'est pas tranché. Et c'est un vieux débat !

Par exemple, le modèle de Bach & Harnish [38] défendait la prédominance de la structure et d'une signification construite en langue, en ce sens que la dimension pragmatique est située après les divers traitements linguistiques considérés (cf. tableau ci-dessus). Dans ce modèle de compréhension le récepteur d'un énoncé X opère quatre traitements successifs ayant une relative indépendance : traitements des niveaux phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique, le cas échéant, pour régler des conflits d'interprétation entre le niveau sémantique et le contexte. Les actes langagiers recensés sont les actes constatifs, directifs, commissifs et de reconnaissance. Les modèles concurrents conservent les mêmes niveaux de traitement, mais font l'hypothèse qu'ils sont effectués en parallèle avec des interdépendances. Surtout, le traitement pragmatique peut y être premier et oriente les autres traitements. C'est le cas du « modèle mental » de P.N. Johnson-Laird[39]. Le

[38] Bach, K. et Harnish, R. (1982) *Linguistic communication and speech acts*, Cambridge, MA: MIT Press.
[39] Johnson-Laird, P-N (1983) *Mental models*, Cambridge Mass, Cambridge University Press.

traitement sémantique utiliserait à la fois les données phonologiques et syntaxiques mais aussi les connaissances conceptuelles, pragmatiques et contextuelles qui sont des catégories de représentations stockées en mémoire. M.F.Erlich, H. Tardieu, M. Cavazza[40] ont insisté sur les légères variantes de ce modèle, le modèle « mental » analysant plus les traitements linguistiques locaux par l'étude de quelques phrases, le second étant plus tourné vers le texte global. Ils prennent l'exemple de textes décrivant une ville[41]. Dans cette perspective et dans le cadre des recherches du laboratoire J. Lordat nous avons personnellement pu montrer[42] que si la gestualité soutient l'activité énonciative d'enfants de GS et de CM1 dans une conduite langagière narrative elle induit aussi l'intrication de certaines unités multimodales (gestes et langage) concernant la référence et provoque ainsi un réagencement des unités linguistiques d'organisation. La question de recherche posée en deux temps était : *De quelle façon les gestes référentiels participent ils à la segmentation et à la cohésion du discours narratif chez des enfants français de GS de maternelle et de CM1? Et qu'en est-il de l'articulation des unités linguistiques référentielles avec les gestes « représentationnels » produits pendant le discours.* Une partie de cette intervention non soumise à publication est en annexe 1. Il semblerait qu'un certain nombre de gestes référentiels se substituent, sont interchangeables, avec des unités linguistiques suivant les conditions d'énonciation et que donc le traitement pragmatique du discours participe du système d'inhibition[43] qui intervient dans le choix des unités linguistiques et/ou gestuelles à mobiliser[44].

Sur le plan épistémologique mettre en avant la fonction et le discours revient à considérer que si la structure et son appropriation correcte (lexique et syntaxe) constituent un incontournable de l'apprentissage, c'est un socle nécessaire et non suffisant car ces résultats ne disent presque rien des variables pédagogiques et didactiques à intégrer dans le contexte d'une classe pour un apprentissage maîtrisé en termes de compétences et de performances sociales attendues. Dans cette perspective l'exploitation pédagogique et didactique des conduites discursives orales mises au programme est bien le moyen à privilégier aux cycles 1 & 2.

---

[40] Erlich, M-F., Tardieu, H., Cavazza, M. (1993) : *Les modèles mentaux : approche cognitive des représentations*. Paris. Masson.

[41] Perrig et Kintsch (1985) Propositional and situational representations of text, *Journal of Mémory and Language*, 24

[42] Intervention au Congrès international consacré à la multimodalité de la communication chez l'enfant (gestes, émotions, langage et cognition). Du 9 au 11 juillet 2009 - Université Toulouse II - Le Mirail.

[43] Houdé Olivier, « Le rôle positif de l'inhibition dans le développement cognitif de l'enfant », *Le Journal des psychologues*, 2007/1 (n° 244), p. 40-42. DOI : 10.3917/jdp.244.0040. URL : https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2007-1-page-40.htm

[44] Pour une compréhension plus large de cette problématique consulter l'article :
DI PASTENA Angela, SCHIARATURA Loris Tamara, ASKEVIS-LEHERPEUX Françoise, « Joindre le geste à la parole : les liens entre la parole et les gestes co-verbaux », *L'Année psychologique*, 2015/3 (Vol. 115), p. 463-493. DOI : 10.3917/anpsy.153.0463. URL : https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2015-3-page-463.htm

Chronologie de nos publications autour de la notion de conduites discursives

Grandaty, M. (1992) Caractère central des séquences textuelles dans l'apprentissage d'une langue : point de vue psycho-cognitif et réflexions didactiques. *Repères 6.* 95-109

Grandaty, M. (1994) Situations de discours explicatif Oral/écrit aux cycles 1 & 2. Performances, Activités métalangagières et Etayage. *Repères 9.*145-161

Grandaty, M. (1998) Analyse de l'élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2. *Repères 17.*109-126

Grandaty, M. & Turcot, G. (2001) L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école. **Paris. Rapport de recherche N°30328. INRP. (**Co-direction de cette recherche INRP descriptive puis didactique portant sur l'oral : 1995-1998 / 1998-2001).

Grandaty, M. (2001) Didactique de l'oral et conduites discursives. *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ?* dir. C. Garcia-Debanc, J.P. Confais, M. Grandaty. C.R.D.P. &Delagrave. 95-106.

Grandaty, M. (2001-2002) Evaluation des apprentissages oraux en cycle 1. *Repères 24-25*. 137-150

Grandaty, M. (2005). De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage. *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, dir. Talbot L., Eres, 49-60.

Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système de médiations en classe : des objets travaillés aux objets enseignés. *Analyse des objets enseignés, le cas du français*, dir. Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T., de boeck, 93-110,

Grandaty, M. (2008). Le « lâcher prise », un geste professionnel de l'enseignant lié à la gestion d'un contexte discursif ? *Professionnaliser l'enseignement du français*, dir. Bucheton, D., Dezutter, O., de boek, 213-238.

Grandaty, M., Dupont, P. (2008) Comment orienter l'espace discursif et intersubjectif dans le cadre scolaire ? Médiation de l'enseignant et structure de l'interaction verbale dans un débat littéraire. *Analyse didactique des pratiques des enseignants débutant*, dir. Carnus, M.F., Terrise, A., Garcia-Debanc, C., La pensée sauvage, 233-252.

Grandaty, M. (juin 2010) « Gestion, par un enseignant novice, de l'activité langagière d'une séance d'enseignement ». *Activités langagières et gestes professionnels des enseignants*, Travail et Formation en Education (TFE). Revue européenne interdisciplinaire de recherche.

Dupont, P., Grandaty, M. (2010) Apprendre à échanger et débattre à l'école primaire : problèmes de gestion en termes de progression des apprentissages. Repères 41, 147-171.
Dupont,P., Grandaty, M. (2010). Les obstacles didactiques à l'enseignement de l'oral au primaire : démarche et activités. Le français par les temps qui courent. Congrès de l'AQPF. Québec, Saint-Hyacinthe, 27- 29 octobre.
Grandaty, M. (avril 2011) Interactions et apprentissages disciplinaires : la médiation de l'enseignant. Carrefours de l'éducation, Hors série « Vivre et apprendre ensemble ».
Dupont, P., Grandaty, M. (2011). Symposium "Oral language and literacy : Learning support: delegation of language tools in the elementary school », *17th European Conférence on reading « Literacy-Diversity »*, AISBL, Mons, 31 juillet-3 août.
Grandaty, M. (2013). Poste de travail et tâches langagières à l'école maternelle. *Apprendre et Former : La dimension langagière*, dir. Auriac, M., Presses de l'université Blaise Pascal, Collection Sphère éducative, 329- 358.
L'enseignement de l'oral à l'école (2016). Les Dossiers des Sciences de l'Education, P.U.M. Coordination Michel Grandaty, Lizanne Lafontaine.
L'oral à l'école: qu'apprend-on et comment ? (2016). Repères N° 54.
Coordination Pascal Dupont, Michel Grandaty.
P. Dupont, M. Grandaty (sous presse, 2023) Prolégomènes à l'analyse de la réception des modèles de l'enseignement de l'oral au sein d'une semi profession. In *La circulation des modèles didactiques dans les pratiques des enseignants débutants*. Presses Universitaires de Bordeaux.

Valorisation de ces recherches

Grandaty, M. (2013) Participation aux « Journées de l'innovation » des 27 et 28 mars (Palais de l'Unesco) ainsi que le 23 août (expertise portant sur le langage en maternelle). Demande de la DGESCO.
Grandaty, M. (2014) L'enseignement de l'oral au cycle 2 et au cycle 3.
Contribution aux groupes d'élaboration des projets de programme C2,C3. Demande du Conseil Supérieur des Programmes.
http://www.education.gouv.fr/cid82307/le-conseil-superieur-des-programmes-contributions-des-experts-sollicites-par-les-groupes-charges-de-l-elaboration-des-projets-de-programmes.html
Grandaty, M. (2014-2016) Référent du groupe d'experts chargés de constituer les ressources EDUSCOL sur le langage en maternelle : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Demande de la DGESCO.

Annexe 1

Les co-verbaux et la construction référentielle : leur production en conduite de récit à 6 et 9-10 ans[45]

Michel Grandaty, URI Octogone EA 4156

Présentation au congrès international Multimodalité - 9-11 Juillet 2009

Cadre de la recherche [46]

- Elle répond à un appel à projets émanant de l'ANR (programme blanc n° NT05-1-42975) et s'intitule « L'acquisition et les troubles du langage au regard de la multimodalité de la communication parlée »,
- Elle concerne trois pays la France, l'Italie, les USA.
- Elle comporte l'enregistrement d'un même discours narratif produit oralement par des enfants de 5/ 6ans de 9/10ans et des adultes. Ils doivent raconter un court dessin animé sans paroles de la souris Jerry visionné 2 fois. Elle vise à étudier la variable culturelle des gestes dans la production d'un discours (ici narratif) multimodal.
- Le nombre de sujets a été normé pour favoriser des traitements statistiques. Un logiciel de saisie et de traitement des données a été utilisé : **Elan** (Colletta 2008 + Symposium du jeudi 9/07/2009). Ces données ont été saisies, codées et harmonisées au LIDILEM, Université Stendhal – Grenoble III.

Méthodologie

Nous ferons état dans ce diaporama de résultats à la fois quantitatifs sur SPSS (Traitement par Benoit Jeunier, Ingénieur de recherche, IUFM de Toulouse) et qualitatifs à partir de l'étude de 60 corpus enregistrés par le laboratoire OCTOGONE, Université de Toulouse 2 le-Mirail (M. Guidetti, M. Grandaty) :

- 20 de GS (5-6 ans) + 20 de CM1(9-10 ans) + 20 adultes
- 2 parangons identifiés en CM1

---

[45] Grandaty, M. (2009) : Les co-verbaux et la construction référentielle : leur production en conduite de récit à 6 et 9 ans. *Congrès international Multimod 2009 - Multimodalité de la communication chez l'enfant : gestes, émotions, langage et cognition*. Université de Toulouse II, 9 -11 juillet.

45 Responsabilité du projet : LIDILEM, Université Stendhal – Grenoble III, sous la direction de Jean-Marc Colletta.

Objectifs de cette recherche

Comprendre,
Comment évolue en fonction de l'âge, en discours narratif, la présence des anaphoriques ?
Comment évolue en fonction de l'âge, en discours narratif, la présence des gestes représentationnels ?

Sachant qu'il est acquis dans la littérature qu'il faut attendre 8-9 ans pour observer des introductions de référents qui ne dépendent pas directement de la situation de production. Et sachant que lorsque les évènements narrés n'impliquent pas le locuteur (présence de gestes) on trouve une forte densité d'anaphore à partir de 9 ans.

L'objet d'étude : la référence

Le concept de référence date de E. Benveniste (1966) et s'inscrit dans la problématique plus large de l'énonciation.
« L'acte de référence est **intentionnel**, par sa volonté de faire allusion à une entité déterminée, **projectif**, car il s'agit d'atteindre une entité extérieure au langage, et **interactionnel**, car il s'agit de se mettre d'accord sur cette entité ». M. Charolles, (2002) *La référence et les expressions referentielles en français.*
« Accomplir un acte de référence c'est développer une conduite éminemment sociale, tournée vers le monde externe et vers autrui ». P. Strawson, (1977) *Etudes de logique et de linguistique.*
« La compréhension des gestes référentiels nécessite l'appui du contexte pour être représenté ». P. Feyereisen, (1997). La compréhension des gestes référentiels. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, 9, 29-48.

Nature linguistique de la référence [47]

1- Les endophoriques (referents désignés absents mais présents **dans le co-texte** ou la mémoire discursive du locuteur)

- Syntagmes nominaux indéfinis : il y a une maman oiseau dans un nid
- Syntagmes nominaux avec possessif : alors elle laisse son œuf
- Syntagmes nominaux définis dans le co-texte : l'œuf tombe du nid

[47] Source : De Weck, (1991) *La cohésion dans les textes d'enfants*

• Syntagmes nominaux définis à valeur générique (ex: le vent) : Il rebondit sur l'arbre

• Pronom démonstratif ou nominalisation reprenant le syntagme verbal : il roule, roule et arrive comme ça dans la maison

2- Les exophoriques (référents désignés présents **dans le contexte**)

• Déterminant déictique : il y a la maman oiseau

• Pronom déictique : alors elle est dans un nid

• Usage du présentatif : C'est une maman qui…

Nature gestuelle de la référence

Parmi les 5 classes de gestes inventoriées par Ekman et Friesen en 1969[48] ceux qui assument la fonction référentielle sont l**es « illustrators »** qui servent à accompagner et illustrer la parole **:**

- « Déictic movements » qui désignent le référent,

- « spatial movements » qui indiquent des relations spatiales**,**

- « kinetographs » qui miment des actions corporelles, auxquels D. McNeill rajoute les **« metaphoric gestures »**

Classement que J.M.Colletta [49]commente ainsi :

- « **figuratifs** » qui symbolisent par métaphore/métonymie des référents abstraits,

- « **illustratifs** » qui représentent les caractéristiques physiques (forme,dimension etc.) d'un objet animé ou non,

- « **anaphoriques** » et « **substitutifs** » qui désignent un référent par pointage abstrait d'une zone censée le représenter ou d'un substitut équivalent.

---

[48] Ekman, P. et Friesen, W.V. (1969) The repertoire of non verbal behvior : categories, origins,usage and coding. *Semiotica*, 1, 49-97

[49] J.M.Colletta (2004) *Le développement de la parole chez l'enfant de 6 à 11 ans*, 159-175 Mardaga.

La question de recherche posée

De quelle façon les gestes référentiels participent- ils à la segmentation et à la cohésion du discours narratif chez des enfants français de GS de maternelle et de CM1?

La même question posée autrement:

Qu'en est-il de l'articulation des unités linguistiques référentielles avec les gestes « représentationnels » produits pendant le discours et y-a-t-il plusieurs cas de figure possibles?

Autre question qui en découle

Peut-on en conclure que la gestualité ne sert pas seulement l'activité énonciative du sujet ? (D. McNeill, 1992, 2005). Au vu de nos résultats on s'inscrit en effet dans la mise en lumière d'un processus multimodal de production du discours au sens de Mc Neill (1992) [50] : « …gestures as an integral part of language as much as are words, phrases, sentences…».

Interprétation des résultats

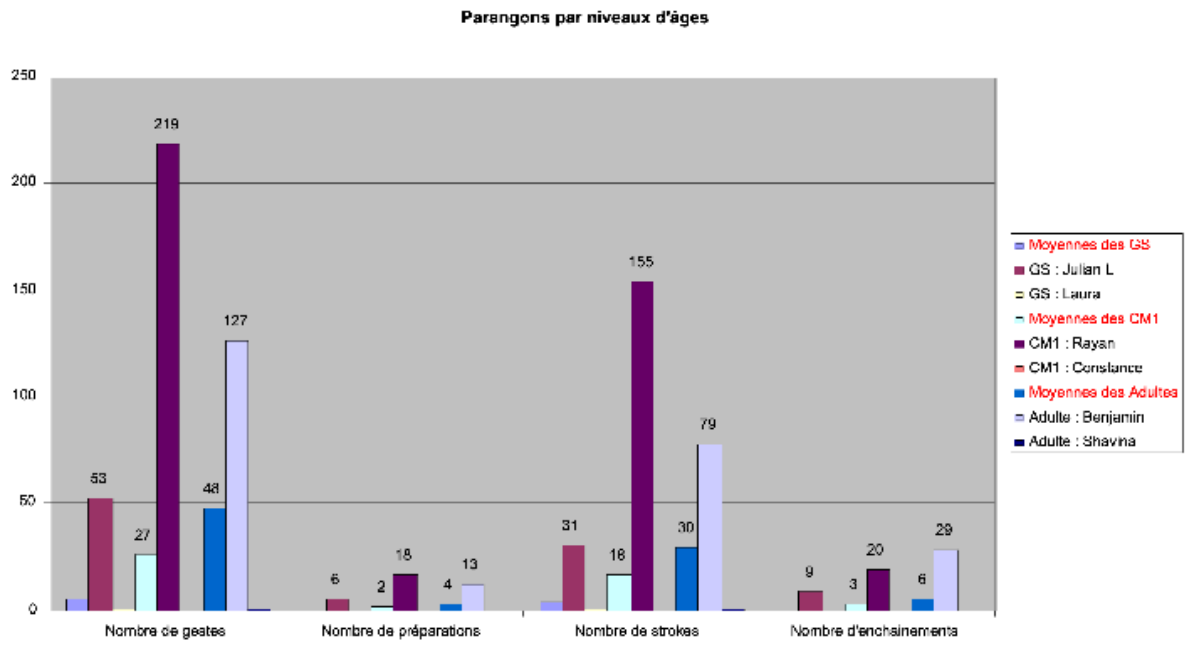
Étude de cas contrastive par parangons relatifs aux profils hiérarchiques issus de l'analyse gestuelle :

Quel enfant de GS produit le moins de gestes. Lequel produit le plus de gestes ?

Quel enfant de CM1 produit le moins de gestes. Lequel produit le plus de gestes ?

Quel adulte produit le plus de gestes. Lequel produit le moins de gestes ?

[50] McNeill, D., (1992) Hand and Mind : What Gestures Reveal about Thought. The University of Chicago Press, Chicago and London.



Commentaires

Les 3 parangons qui font le plus de gestes dans les 3 classes d'âge ont des profils corrélés entre eux, avec, bien sûr, un écart de score.
Les 3 parangons qui n'ont pas de gestes n'en font pas du tout ou très peu.

Pour les 2 parangons de CM, comparaison de la gestion de la cohésion du discours narratif (anaphores et connecteurs) ?
Pour les 2 parangons adultes, comparaison de la gestion de la cohésion du discours narratif (anaphores et connecteurs)?

•Différence de nombre d'anaphores entre les deux élèves de CM1

Concernant les deux élèves de CM1 Constance versus Ryan, il existe, sur la base du test « **AlphaClinique N<5** », une différence significative du nombre d'anaphores produites au seuil de 0.00098, pour une valeur Alpha de 26.448.

•Différence de nombre de connecteurs entre les deux élèves de CM1

Concernant les deux élèves de CM1 Constance versus Ryan, il existe, sur la base du test « **AlphaClinique N<5** », une différence significative du nombre d'anaphores produites au seuil de 0.000074, pour une valeur Alpha de 29.29976.

•Différence de nombre d'anaphores et de connecteurs entre les deux adultes

Concernant les deux adultes, (Benjamin et Shavina), il existe, sur la base du test « **AlphaClinique N<5** », des différences significatives du nombre d'anaphores produites d'une part, et du nombre de connecteurs d'autre part

Pour les 2 parangons de CM1, comparaison sur la cohésion du discours

	ANAPHORES	CONNECTEURS
RAYAN	15%	17%
CONSTANCE	20%	44%

De quelle façon les gestes référentiels participent-ils à la segmentation et à la cohésion du discours narratif ?

DEUX MODES DE PRODUCTION DU DISCOURS...

Rayan produit une narration impliquée, avec plus de gestes.
Constance produit une narration distanciée, avec moins de gestes.

... QUI INDUISENT UNE REPARTITION DES UNITES LINGUISTIQUES ET GESTUELLES PARTICULIERES

Rayan et Constance réalisent la tâche discursive narrative de manière cohésive. Cependant c'est le % de connecteurs qui les distingue tout comme les parangons adultes.
Constance produit plus de connecteurs. Rayan en produit moins.

Tout se passe comme si les gestes représentationnels se substituaient aux connecteurs dans un discours impliqué.
Peut-on alors affirmer que la gestualité ne sert pas seulement l'activité énonciative du sujet ?

Elle sert l'activité énonciative du locuteur. Il peut choisir deux systèmes de relation à l'interlocuteur : impliqué/distancié (les paramètres du « choix » restent à discuter : âge, compétence, variable sociale, situation de communication …).

Ce choix énonciatif initial induit **l'apparition de certaines unités** multimodales (ici concernant la référence) ET **un réagencement** des unités d'organisation de la narration.
Il s'agit bien d'un processus multimodal de production du discours au sens de Mc Neill (1992).

Nos résultats vont dans le sens du postulat fonctionnaliste de Tomasello (1998, *The new psychology of language : cognitive and functional approaches to language structure. Mahwah, Londres : Lawrence Erlbaum Associates).* Il y présente le langage comme un phénomène adaptatif dans son apparition chez l'homme comme dans son fonctionnement actuel. C'est pour lui un système sémiologique dont les structures sont déterminées par les fonctions. Les composants linguistiques ne sont pas des structures stables mais des marqueurs d'opérations qui entrent dans une dynamique de construction et d'ajustement interprétatif lors de leur mise en œuvre dans l'énoncé.

Nouvelles questions induites par ces résultats

- Quel lien réel y a-t-il entre la baisse des connecteurs et la hausse des gestes représentationnels, inter et intra sujets ?

Hypothèse : à 9-10 ans la narration distanciée nécessiterait plus de maîtrise, en termes de charge cognitive* (*Chandler, P., & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction, 8*(4), 293–332)

- Quelle chronogénèse didactique établir entre 6 et 10 ans ?

La narration impliquée est-elle une étape vers l'apprentissage d'une narration distanciée, la freine-t-elle et quel rôle joue l'apprentissage explicite du discours narratif en classe ?

Annexe 2

Ressources Eduscol

éduscol Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

FRANÇAIS

Langage oral

L'oral pour apprendre

Le langage à l'école élémentaire : l'approche discursive

LES CONDUITES DISCURSIVES À DÉVELOPPER DANS LE CADRE DE PRISES DE PAROLE EN CONTINU	LES CARACTÉRISTIQUES DE CES CONDUITES DISCURSIVES	DES SUPPORTS ÉCRITS POSSIBLES DANS LA PERSPECTIVE D'UN ENSEIGNEMENT DU LIRE DIRE ECRIRE
NARRATIVE	**Raconter** Produire un discours centré sur un déroulement chronologique.	Textes historiques Récits littéraires Comptes rendus Articles de presse (faits divers)
	Points d'appuis : la structuration du texte et l'usage de connecteurs temporels.	
DESCRIPTIVE	**Décrire** Produire un discours dont les éléments ne sont pas arrangés selon un ordre causal mais cependant hiérarchisés.	Textes documentaires Portraits Objets Photographies de lieux Images, affiches
	Points d'appuis : la mise en évidence de la thématisation (dénomination de l'objet) ; des essais d'aspectualisation (qualification par l'aspect) et de mise en relation.	
EXPLICATIVE	**Expliquer** Faire comprendre quelque chose à quelqu'un, montrer les liens de cause à effet qui relient les faits entre eux, pourquoi, « parce que » ou comment ?	Manuels scolaires Dictionnaires Notices Textes documentaires
	Points d'appuis : la mise en évidence des liens de cause à effet, l'usage de connecteurs logiques, l'acquisition des savoirs disciplinaires concernés.	

Tableau vierge pour une programmation des activités au regard des conduites discursives

Conduites discursives / Enseignements	NARRATIVE	DESCRIPTIVE	EXPLICATIVE	INJONCTIVE	ARGUMENTATIVE
	Raconter, relater ...	Décrire, comparer, inventorier, observer, analyser, constater, dénommer ...	Expliciter, donner des exemples, commenter, illustrer, informer, exposer ...	Demander, prier, ordonner, prescrire ...	Convaincre, défendre, plaider, argumenter, justifier, réfuter ...
Français					
Langues vivantes					
Enseignements artistiques (arts plastiques, éducation musicale)					
Éducation physique et sportive					
Enseignement moral et civique					
Questionner le monde					