

## **INFLUENCE DU GESTE DE RENVOI À LA TÂCHE SUR LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES MOBILISÉES PAR LES ÉLÈVES**

L'enseignement de l'oral pose, tout comme celui de l'écrit, le problème de la place des règles formelles dans l'enseignement d'une pratique. La recherche actuelle en didactique de l'oral semble admettre que « la seule manière d'apprendre l'usage du langage est de l'utiliser pour communiquer » (Bruner, 1987).

Nous avons donc pris le parti de nous centrer sur des compétences de fond, sans nous préoccuper de l'approche linguistique dans ce premier temps, et d'étudier non pas le code ou la syntaxe du propos de l'élève mais ce que ce dernier investit de lui-même dans sa parole. Ainsi, la mise en mots relève de la résolution de problèmes (Nonnon, 2003), et c'est par tâtonnement et confrontation aux difficultés inhérentes au discours choisi et à la situation dans laquelle il a lieu, que l'élève pourra mettre à jour les critères liés à l'objectif communicationnel qu'il s'est fixé.

### **1. L'enseignant et la tâche scolaire**

#### **1.1. Les règles de fonctionnement de l'oral**

Si de manière générale, dans une situation langagière, les participants ont tendance à accepter les définitions proposées par leurs partenaires (Goffman, 1973), il paraît peu probable que des élèves remettent en question les règles de fonctionnement imposées par l'enseignant dans les tâches orales qu'il propose. Or, ces règles interviennent au moins à deux niveaux dans la réaction des élèves. Premièrement elles relèvent d'un marché linguistique très particulier, et donc d'habitus spécifiques (Bourdieu, 1982), souvent étrangers à ceux des élèves de ZEP auxquels nous nous sommes intéressés. Le fait même que l'enseignant tente de leur imposer des structures langagières hypernormées peut facilement apparaître comme « une menace, une agression pour leur identité affective et sociale incarnées dans leur normes langagières spécifiques » (Vargas, 1997). Deuxièmement le fonctionnement artificiel, non fonctionnel, de la parole dans la plupart des tâches proposées génère le silence, la paralysie ou la parcellisation du langage (Nonnon, 1991). On peut s'interroger sur la nécessité de mettre en place des situations ayant un réel enjeu pour les élèves, dans un cadre où les structures langagières ne seraient par surcodées par l'enseignant, c'est-à-dire soumises à ses propres habitus.

#### **1.2. L'enseignant face à la tâche scolaire**

Si l'individu ne réagit pas en fonction de la situation objective à laquelle il est confronté mais à partir de la représentation qu'il se fait de cette situation (Abric, 1987), il est intéressant de se pencher sur la façon dont l'enseignant conçoit la tâche scolaire relative à l'oral.

Si jusqu'aux Instructions Officielles de 2002, l'enseignant renonçait souvent à mettre en place des situations d'apprentissage spécifiques à l'oral sous prétexte qu'il était sans cesse travaillé (Garcia-Debanco & Delcambre, 2002), il n'est pas rare qu'il tombe désormais dans le piège de

---

<sup>1</sup> Professeur des Ecoles Maître Formateur à l'IUFM de Nice, Doctorant sous la direction de Mme Anne Jorro, Université de Provence, UMR ADEF. Mél : yann.mercier@nerim.fr

débats hyperstructurés. L'oral comme instance de création (Jorro, 1999) est réduit à sa plus simple expression : le contrôle de la syntaxe et du contenu.

Il obéit le plus souvent à deux imaginaires (Jorro, 2000), celui de la performance où il reprend les énoncés erronés des élèves, et celui de la construction où il met en place un débat qui s'inscrit dans la mise en place de règles de vie, dans la gestion de l'école ou dans la conception d'un projet. Cependant, dans les deux cas, les discussions restent centrées sur sa personne, se situant sur un pôle interactif (François, 1991) c'est-à-dire sur un système de question-réponse où il reste celui qui interroge et l'élève celui qui répond. En fait, il lui semble difficilement concevable de se mettre en retrait du débat comme tâche scolaire. Il suffit d'observer sa situation spatiale dans la classe, souvent centrale et frontale, et son pourcentage de prise de parole pour en être convaincu. Lors de la quasi-totalité de nos observations en classe toutes matières confondues, ce pourcentage oscillait entre 60% et 74% du temps de parole, le reste étant à attribuer à l'ensemble des élèves s'étant exprimés.

## **2. Le monde de l'élève**

### **2.1. Le monde dans l'interaction**

Si le langage communicationnel existe, c'est bien qu'à un moment il est nécessaire pour exprimer à l'autre ce qu'il n'a pas eu à vivre (Husserl, 1969). A partir de là, le langage devient intimement lié au monde de celui qui parle.

Il semble alors intéressant de s'attarder sur la *zone d'interprétation*, une zone intermédiaire où l'on peut envisager les *mondes* des protagonistes d'une discussion (François, 1998). Evidemment ces mondes sont difficiles – voire impossibles – à étudier en tant que tels, étant intimement liés à la biographie des locuteurs. Mais la zone d'interprétation ne peut être vue comme l'intersection de deux *mondes* étanches, disjoints. En effet, il existe en chaque monde une partie qui serait la résultante de ressentis, de vécus intellectuels et corporels, liés à une *phénoménologie de la perception* (Merleau-Ponty, 1945) et une partie plus consensuelle, portée par les objets eux-mêmes et leur signification historicosociale, qui relèverait plutôt du *domaine* qui, s'il passe également par le filtre phénoménologique, est associé à des caractéristiques admises par tous. Ainsi dans la zone d'interprétation figure ce mélange de *monde* et de *domaine*, de vécu/perçu personnel et de savoir consensuel, qu'il paraît fort hasardeux de vouloir entièrement dissocier. C'est à partir de cela que François construit son concept d'entour.

### **2.2. Résurgence du monde de l'élève**

Les pratiques orales partent d'une situation (la plupart du temps une situation de la vie quotidienne) qui amène à dire quelque chose. « La langue pénètre dans la vie à partir des énoncés concrets (qui la réalisent), et c'est encore à travers des énoncés concrets que la vie pénètre dans la langue » (Bakhtine, 1984). Il est alors illusoire de penser faire développer aux élèves des compétences langagières orales dès lors qu'on s'appuie sur des situations sur lesquelles ils n'ont rien à dire, ou amorcées par des questions artificielles qui ne présentent aucun enjeu pour eux. Cela ne signifie pas qu'il faille chercher absolument à recréer ce que l'on imagine être leur situation au quotidien. On peut parfaitement construire les compétences visées à côté de celles qui correspondent à leurs normes maternelles et identitaires (Vargas, 1997). Mais il convient de ne pas oublier que l'activité s'appuie sur le désir de l'action et de son dépassement (Misrahi, 2001), et que l'élève n'investira pas pleinement la tâche s'il n'a pas le désir d'atteindre un but. Cela suppose qu'il construise une parole qui soit la sienne, un des enjeux de son évolution étant d'apprendre à se *déprendre* du discours de l'adulte (Freud, 2004).

### **3. Du geste à la compétence**

#### **3.1. Le geste professionnel**

Nous retiendrons la définition suivante du geste professionnel : il s'agit d'un acte qui revêt trois aspects. Il a un sens pour celui qui le mobilise, une valeur symbolique, et s'appuie sur une intentionnalité en direction de celui qui le reçoit, attendant un effet ou une réaction (Jorro, 2002). Un enseignant met en oeuvre une multitude de ces gestes, jusqu'à une cinquantaine dans une simple leçon de découverte d'un texte de lecture (Bucheton, 2004).

Ces gestes professionnels sont intimement liés à l'enseignant. Ils s'appuient sur trois dimensions du praticien : la dimension biographique, celle de la considération de l'autre et de sa sensibilité, et celle de l'éthos professionnel.

La première renvoie à l'expérience de l'enseignant en tant qu'élève ou aux années précédentes pour un enseignant expérimenté. Dans un cas le risque est de reproduire un fonctionnement traditionnel, où l'élève se retrouve fréquemment dans une *position d'accusé* (Vion, 1992), dans l'autre d'avoir mis en place un fonctionnement de classe où la dépossession de la parole rimerait avec dépossession du pouvoir ; l'enseignant s'enferme là dans un *destin fatal* (Bourdieu, 1982) où il est condamné à garder le contrôle.

La seconde dimension est celle de la prise en compte de l'autre. Il est intéressant de se demander si les gestes de l'enseignant laissent à l'élève la possibilité d'exprimer ses compétences extralinguistiques, psychologiques et psychanalytiques, et ses compétences culturelles, encyclopédiques et idéologiques, qui représentent une des sphères de la communication (Kerbrat-Orecchioni, 1999).

Enfin, sur le plan éthique, le geste peut inciter les élèves à entrer dans une activité d'étude ou, a contrario, générer des rapports de domination, de captation (Jorro, 2006).

#### **3.2. Le geste de renvoi à la tâche**

Le geste que nous nous proposons d'étudier dans les deux saynètes observées est celui de renvoi à la tâche scolaire. En fait, l'école devient la plupart du temps un espace spécifique, admettant une organisation du temps qui ne l'est pas moins. Les pratiques scolaires, liées à l'existence de savoirs objectivés, sont alors séparées des autres pratiques sociales (Lahire, 2000). Ce geste de renvoi à la tâche semble alors éloigner encore davantage la situation proposée par l'enseignant d'une authentique pratique langagière. Si l'on considère le langage comme un lieu du couplage entre l'individu et son environnement (Rastier, 2003), l'action prégnante de l'enseignant sur la mise en place et le maintien d'un certain dispositif ne peut permettre qu'un certain type de parole, la parole scolaire, comme on l'a dit bien éloignée des autres pratiques sociales, et par là même bien peu investie par la majorité des élèves, comme on le verra dans l'observation.

On peut conclure par le fait que cette parole convient à un certain type d'élèves, ceux qui feraient partie d'un réseau principal de communication (Sirota, 1988), qui se seraient approprié les enjeux scolaires. Il est cependant peu envisageable de s'en satisfaire, a fortiori quand on enseigne dans une école en ZEP où ils de tels élèves sont assez peu nombreux.

#### **3.3. L'expression de son monde**

On peut relever plusieurs indicateurs de l'émergence du monde de l'enfant. Premièrement lorsqu'il construit son propre codage, c'est-à-dire que ses propos ne sont pas fortement codés par l'enseignant (François, 1991) et qu'il mobilise ses propres compétences lexicales et syntaxiques. Il en va de même lorsque l'élève fait appel à ses compétences idéologiques et culturelles. Il s'agirait de compétences que l'on pourrait qualifier d'heuristiques.

Ensuite, le monde de l'enfant évolue, se modifie, s'enrichit lors des rencontres avec les autres ; s'il investit sa parole, alors il est sensible aux contradictions ou aux confirmations de ses interlocuteurs. Et pas uniquement dans une relation duale avec l'enseignant. Il semble donc pertinent de l'intéresser aux enchaînements qu'il opère, en se positionnant a contrario d'un précédent locuteur, ou allant dans son sens.

Enfin, si ses propos sont les siens et n'obéissent pas à un exercice de style, les arguments peuvent provenir de diverses origines, d'expériences fondées sur de multiples supports (livre, télévision, discussions précédentes, événements vécus).

#### **4. Observations et analyse**

##### **4.1. Deux situations**

Nous nous appuyons sur deux débats mis en place dans deux classes différentes d'une même école. Il s'agit d'une école classée en ZEP dans les Quartiers Nord de Marseille.

Le premier a été mené au mois de juin dans une classe de CE2, par une enseignante sortie de l'IUFM deux ans auparavant. Il s'agissait d'une séance ne s'inscrivant dans aucune progression spécifique, autre que celle de l'organisation des débats réglés demandés par les Instructions Officielles. Les élèves avaient à lire un passage de quatre pages issu du tome I de la série Harry Potter, de J.K.Rowling. Ce texte avait été lu à haute voix par l'enseignante – qui ne connaissait rien de cette histoire – puis la question « Harry Potter est-il un bon élève ? » avait été écrite au tableau.

Le second débat a été mené au mois de décembre avec des élèves de CM1 par un enseignant sorti depuis cinq ans de l'IUFM. Le débat part d'une simple demande, après le visionnage d'un film commenté en images de synthèse, reconstituant la vie animale à l'ère tertiaire. La question était « Qu'avez-vous retenu de ce film ? ». Les élèves commencent donc par résumer ce qui les a marqués, jusqu'à ce qu'un débat apparaisse sur le fait que les éléphants sachent ou non nager.

Les deux enseignants ont entre autres été choisis parce qu'ils avaient des élèves d'âge comparable (séparés de six mois en moyenne), qu'ils avaient tous deux fait l'objet d'une inspection plutôt élogieuse dans les mois précédents (et donc s'inscrivaient dans une pratique institutionnellement reconnue), et qu'ils avaient suivi une formation de deux ans à l'IUFM (préparation au concours et formation de stagiaire). Cependant trois ans de pratique professionnelle les séparent.

L'autre différence notable dans la conception du dispositif est que le thème du premier débat et son introduction ont été imposés par le chercheur, alors que le second est apparu de façon accidentelle lors d'une discussion enregistrée. Dès le départ les conditions vont induire deux types de débats très différents.

#### 4.2. Le lancement du débat

La phase d'introduction diffère nettement entre les deux situations. La première s'inscrit nettement dans une tâche scolaire, alors que pour la deuxième c'est moins évident.

1 **Me** : Donc c'est un débat / rien n'est bête dans ce que vous direz / donc tout est correct à partir du moment  
2 où vous argumentez, que vous avez dit pourquoi vous dites oui ou non / oui ?  
3 **Habib** : Vous vous êtes trompée / c'est pas Malefoi c'est Malefoy / parce que vous avez dit //  
4 **Me** : Eh oui t'as vu je ne sais pas je ne sais pas prononcer les prénoms anglais / mais bon vous avez  
5 compris // c'est l'essentiel / Alors ? // Nejma M  
6 **Nejma M** : Je lis la question d'abord ?  
7 **Me** : Tu lis la question si tu veux et après tu y réponds  
8 **Nejma M** : A ton avis, Harry est-il un mauvais élève / euh // euh oui //parce que son professeur ben il a dit  
9 trois questions à lui et il a il a il a pas répondu

28 **Sonia** : J'ai retenu que les éléphants ils pouvaient nager  
29 **M** : Est-ce qu'ils peuvent encore nager les éléphants ?  
30 **Sébastien** : Non  
31 **M** : Non //  
32 **Nassim** : Hein ? Ils savent nager les éléphants !  
33 **La classe** : Non !  
34 **M** : Alors qui pense qu'ils savent nager ? Sept / qui pense qu'ils ne savent pas nager ? Quinze / Une  
35 grosse majorité pense qu'ils ne savent pas nager / ceux qui pensent qu'ils savent nager pourquoi vous le  
36 pensez ?

En fait, dans la deuxième séance, le débat n'apparaît qu'au bout de la vingt-huitième ligne de retranscription, alors que les élèves ont exprimé ce qu'ils avaient retenu du film. L'enjeu du débat a donc été proposé par un élève, et l'enseignant n'a fait que relever une divergence d'opinion et en tirer un débat contradictoire.

### 4.3. Le geste de renvoi à la tâche

Dans la première situation, l'enseignante opère un grand nombre de gestes de renvoi à la tâche. En voici quelques-uns :

7 **Me** : Tu lis la question si tu veux et après tu y réponds  
21 **Me** : Donc c'est un mauvais élève / parce qu'il a pas su répondre à une question posée par Rogue  
22 D'accord / Nejma  
32 **Me** : Parce qu'il a battu un monstre pendant sa première année/mais ça est-ce que ça figure dans le texte ?  
34 **Me** : Est-ce que ça / ça figure dans le texte ?  
36 **Me** : Non ! Non / mais c'est pas grave / si vous avez des arguments à nous donner à partir des films ou à  
37 partir des autres histoires que vous avez vues c'est pas grave / Donc toi tu dis que c'est un bon élève ?  
44 **Me** : Donc c'est un mauvais élève ?  
46 **Me** : Pourquoi ? Explique-toi  
51 **Me** : Alors les autres / j'aimerais que vous interveniez sur ce que dit Myriam

L'enseignant quant à lui se contente de poser des questions sur ce qui vient d'être dit, ou de souscrire à un argument.

38 **M** : Mais alors ils avancent à reculons ?  
41 **M** : Elle sert de tuba alors ?  
63 **M** : Ah c'est un bon argument.  
72 **M** : Ca c'est un argument intéressant. Je ne sais pas si c'est vrai mais en tout cas c'est un argument  
73 intéressant.

### 4.4. Compétences mobilisées par les élèves

Les élèves s'investissent déjà de façon très différente dans les deux débats, d'autant que le temps de parole est très différent : des énoncés de l'enseignante du CE2 occupent 25 lignes sur les 51 de la retranscription, alors que l'enseignant n'en occupe que 9. En CE2, on remarque qu'un élève enchaîne sur un autre élève uniquement à deux reprises sur les 39 enchaînements possibles. En revanche, en CM1 il y a 20 prises de parole d'un élève sur un autre sur les 31 enchaînements. 11 élèves parviennent à parler consécutivement sans que l'enseignant n'intervienne. En fait, dans un cas le pôle paraît interactif, avec un système de questions-réponses, alors que dans l'autre il y a construction d'un propos sur un pôle référentiel (François, 1990).

Enfin, au niveau du codage, on remarque deux reprises de la part de l'enseignante de CE2 et une de la part de l'enseignant de CM1. Les deux interviennent à la volée. La différence est que dans un cas l'élève est interrompu, alors que dans l'autre il a terminé sa phrase. On peut s'interroger si cela ne hiérarchise pas le fond et la forme, la correction syntaxique étant plus importante que ce qui est dit dans un cas, ou venant après dans l'autre.

13 **Bachir** : / c'est un mauvais élève parce que Rogue il lui a dit qu'est-ce que j'obtiens quand j'ajoute de  
14 la racine d'asphoi  
15 **Me** : d'asphodèle  
16 **Bachir** : d'asphodèle en poudre à une infusion d'armoïse ?  
17 **Me** : Et alors ?  
18 **Bachir** : Ben // Harry Potter / ben il a pas pu la répondre  
19 **Me** : Y répondre !

42 **Nassim** : Parce que moi j'ai vu à la télé ben y a un homme il a traversé une mer avec un éléphant /  
43 **M** : Pas une mer !  
44 **Nassim** : euh une rivière

### 5. Une piste à suivre

Il s'avère donc que les gestes professionnels ont une influence directe sur les compétences des élèves. Si cette observation n'a pas pour objet de montrer des acquisitions, on peut toutefois se rendre compte que la mobilisation des compétences est très différente d'une situation à l'autre. Cependant, l'acquisition de compétences langagières s'appuyant sur des pratiques, il paraît évident qu'elle passe par des situations dont les élèves se sont appropriés les enjeux, qui les mobilisent et qui les font évoluer dans leur réflexion.

Notre objectif était de montrer que le fait de ramener sans cesse la situation langagière orale à une tâche scolaire en appauvrit le sens, et donc l'investissement cognitif des élèves. Il suffira de conclure par le fait qu'en CE2 seulement 5 élèves se sont exprimés durant le début de séance observé, alors qu'en CM1 il y en a eu deux fois plus.

Il semble donc qu'il y ait un réel enjeu didactique dans le choix des débats lancés, et que si le geste de renvoi à la tâche doit être utilisé avec prudence, celui qui s'appuie sur le sens du *kairos* (Jorro, 2006), de la saisie du moment opportun, est au contraire une piste à explorer.

## 6. Références bibliographiques

- Abrie J-C**, Coopération, compétition et représentations sociales, Fribourg : Delval, 1987
- Bakhtine M.**, *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, 1984.
- Bourdieu P**, Ce que parler veut dire, Paris : Fayard, 1982.
- Bruner J**, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris : Retz, 1987.
- Bucheton D**, La réflexivité des langages, instrument de travail du professeur et des élèves, Présentation et problématique générale du symposium, Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Québec : 2004.
- François F**, « Dialogue, jeux de langage et espace discursif chez l'enfant jeune et moins jeune », in *La communication inégale*, Paris-Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1990.
- François F**, « Le dialogue en maternelle. Mise en mots et enchaînement », in *Parole étouffée, parole libérée*, Paris-Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991.
- François F**, *Le discours et ses entours*, Paris : L'harmattan, 1998
- Freud S**, Introduction à la psychanalyse, Paris : Payot, 2005
- Garcia-Debanc C & Delcambre I**, « Enseigner l'oral ? », *Repère n°24*, 2002.
- Goffman E**, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris : Editions de minuit, 1973
- Husserl E**, *Recherches logiques*, Paris : PUF, 1969
- Jorro A**, L'agir professionnel de l'enseignant, Conférence au séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la Formation (CRF), Paris : CNAM, 2006
- Jorro A**, L'enseignant et l'évaluation, Paris : De Boeck Université, 2000.
- Jorro A**, Le lecteur interprète, Paris : P.U.F., 1999.
- Jorro A**, Professionnaliser le métier d'enseignant, Paris : E.S.F., 2002
- Kerbrat-Orecchioni C**, *L'énonciation*, Paris : Armand Colin, 1999.
- Lahire B**, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Paris : P.U.F., 2000.
- Merleau-Ponty M**, *Phénoménologie de la perception*, Paris : Gallimard, 1945.
- Nonnon E**, « Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation », *Repère n°24*, 2003.
- Nonnon E**, « Est-ce qu'on apprend en discutant ? Un exemple d'interaction maître-élèves en Section d'Education Spécialisée », in *La communication inégale*, Paris-Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1990.
- Rastier F**, Le langage comme milieu: des pratiques aux oeuvres, conférence du colloque « Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement, IUFM Bordeaux ,2003.
- Sirota R**, *L'école primaire au quotidien*, Paris : P.U.F., 1988.
- Vargas C**, « La langue : de quoi en perdre son français », *Recherches*, n°26, 1997.
- Misrahi R**, Désir et Besoin, collection Philo, Paris : Ellipses, 2001.
- Vion R**, *La communication verbale : analyse des interactions*, coll. Linguistique, Paris : Hachette Supérieur, 1992.